



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА

М

СЛАВЯНСКАЯ КУЛЬТУРА: ИСТОКИ, ТРАДИЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения
(24 мая 2022 г., Москва)

*Материалы
Международной научно-практической конференции*

Москва
2022

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А. С. ПУШКИНА

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**II Костомаровский форум
(24–25 мая 2022 г., Москва)**

СЛАВЯНСКАЯ КУЛЬТУРА: ИСТОКИ, ТРАДИЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

**XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения
(24 мая 2022 г., Москва)**

*Материалы
Международной научно-практической
конференции*

Москва
2022

УДК 8.80

ББК 80.4

С 47

*Рекомендовано к изданию Редакционно-издательским советом
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.
Протокол № 6 от 23 апреля 2021 г.*

Редакционная коллегия:

В. И. Карасик (гл. редактор); И. А. Лешутина (зам. гл. 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,
К. Б. Сорокина (техн. 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 «Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина»

Статьи печатаются в авторской редакции.

Ответственность за содержание и корректность заимствований несут авторы статей.

С 47

Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г., Москва) : Материалы Международной научно-практической конференции : сборник статей [Электронный ресурс] / гл. ред. В. И. Карасик. – Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2022. – 1249 с.

ISBN 978-5-98269-277-1

В сборнике представлены статьи, посвященные актуальным вопросам языкознания, литературоведения, отечественной и мировой истории и культуры. Обсуждаются вопросы 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

© Коллектив авторов, 2022

© Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2022

ISBN ISBN 978-5-98269-277-1

Содержание

Абрамова Вероника Игоревна,

Мазалова Мария Сергеевна

Присловья-прозвища жителей Тульской губернии
в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города»
(к вопросу о региональной идентичности) 25

Агрятин Андрей Евгеньевич

«Нерассказанные истории» литературных персонажей
(на материале прозы А. П. Чехова) 29

Айрапетян Лиана Сергеевна

Диалог культур при изучении русского языка
на гуманитарном факультете в АрГу 36

Акимова Эльвира Николаевна

Положение русского языка в Китае 46

Алексинская Анастасия Юрьевна,

Андреюшина Елизавета Александровна,

Новикова Полина Васильевна,

Обласова Анна Васильевна

Использование принципа диалога культур при разработке
содержания проекта «Социокультурная адаптация
детей мигрантов, 2021 г.» Герценовского университета 53

Андреева Ольга Борисовна,

Пронина Елена Вячеславовна

«Ложные друзья» переводчика в учебных текстах 60

Антропова Марина Юрьевна,

Боровикова Марина Владиславовна,

Мартынова Маргарита Александровна

Ф. М. Достоевский глазами современного молодого поколения 64

Артеменко Мария Владимировна

Отыменные релятивы со значением сравнительного уподобления
в прагматическом аспекте 71

Ахмедов Эльмин Азизович

Роль М. Ф. Ахундова в формировании культурных связей
России и Азербайджана 75

Ахметчина Каламкас Ермашевна

Языковая ситуация Казахстана 82

**Бабакова Лариса Дмитриевна,
Нестерова Анастасия Святославовна,
Хорошевская Юлия Павловна**

Мотив разрушения в постколониальной литературе стран Африки. 89

**Бадалова Саиднисо Наимовна,
Мухидинова Гульчехра Заиджановна**

Стилистическая роль устаревшей лексики
в произведении М. Ю. Лермонтова «герой нашего времени» 94

**Бадамацицигэ,
Тарчимаева Любовь Цыреновна**

К вопросу об обучении чтению на русском языке в Китае 102

Бадужева Гунэма Цыдыповна

Мотив возвращения в прозе А. Варламова 107

Барабаш Ольга Владимировна

Стратегии перевода специальной лексики близкородственных языков
(на материале русской и болгарской юридической терминологии). 112

Баранова Ольга Викторовна

Обучение письму и компрессии текста
на занятиях по русскому языку как иностранному 119

Баркалова Виктория Андреевна

Расчлененные синтаксические конструкции
в современном русском медиалекте 126

Бахронова Комила Ядгоровна

Типологические особенности глагола в русском и узбекском языках . . . 132

Безкоровайная Галина Тиграновна

Семантика фразеологических единиц
со стержневыми компонентами *дворянин/lord; рыцарь/knight* 138

**Безус Светлана Николаевна,
Решке Наталья Алексеевна**

Цифровая грамотность и цифровая компетентность
преподавателя иностранного языка 142

Белоусова Мария Валериановна

О чем может рассказать логотип партии
(на примере эмблемы политической партии «Новые люди») 148

Боброва Юлиана Владимировна

Мультимедийный текст как эффективное средство обучения РКИ
в условиях цифровизации образования 154

Богачева Галина Федоровна

О семантизирующих возможностях словарных зон
демонстрирующих словарей 161

Богданова Л. А.,**Овченкова Ольга Юрьевна**

Региональный компонент литературного образования в школе 168

Богомолова Ирина Александровна

Гуманитарное образование в вузе и школе 179

Боженкова Наталья Александровна,**Уханева Ирина Юрьевна**

Тропофигуры как вербальные маркеры жанра интервью 183

Болдышева Анастасия Юрьевна

Роль и способы развития механизма
вероятностного прогнозирования в процессе обучения
аудированию на уроках русского языка как иностранного 191

Болтнева Виктория Олеговна

Особенности разговорного стиля речи
на примере произведений В. Белова «Маникюр», «Письмо». 197

Болтовская Елена Александровна

Образование и функционирование в речи редких форм компаратива . . . 200

**Борисова Татьяна Григорьевна,
Морозова Анна Владимировна**

Особенности языкового развития детей-билингвов в условиях миграционных процессов на территории Ставропольского края 206

**Брагина Наталья Георгиевна,
Гарги Гхош**

Приветствие и прощание в русском и индийском речевом этикете (на языке хинди) 212

**Буграев Максат Курбандурдыевич,
Иламанова Джерен Аширмурадовна**

Специфика рифм в поэзии туркменской и русской литературы 219

**Буряченко Татьяна Ивановна,
Буряченко Елена Сергеевна**

«Диалог культур» как образовательная технология в школе и вузе 224

Бывальцева Ирина Владимировна

Специфика зооморфных образов в русской языковой картине мира (на материале текстов Н.В. Гоголя) 230

Ван Вэньин

Исследования китайских русистов по обучению аудированию на русском языке 238

**Ван И,
Митрофанова Ирина Игоревна**

Понятие концептосферы «космос» в русской и китайской лингвокультурах 244

Ван Юе

Способы вербализации коммуникативной тактики глорификации в интернет-комментариях 249

Васильева Юлия Александровна

Лингвокультурный потенциал региональной топонимической лексики на занятиях по русскому языку как иностранному 255

**Вахитова Танзиля Фанисовна,
Унгарбаева Гульмира Ибрагимовна**

Лингвокультурологические особенности рекламного текста 263

Вахрушева Мария Александровна

Лингвистические особенности эмоционального интеллекта
на примере речевого поведения педагога 268

Волчек Анна Валерьевна,***Чжан Вэй***

Советские мультфильмы как элемент
культуроориентированной методики преподавания РКИ 275

Вострикова Ольга Владимировна

Проблема классификации исследовательского материала
в филологических научных исследованиях начального этапа 281

Вязовик Татьяна Павловна

К вопросу о динамике сегментированных структур 286

Галдарбек К. Ж.,***Жолдошбаева А.,******Сабирова Венера К.***

Книги-диалоги в эпических жанрах Чингиза Айтматова и соавторов
(Ахмад Фаиз, Дайсаку Икэда, Мухтар Шаханов). 292

Галкина Галина Владимировна,***Короткевич Вячеслав Иванович***

Особенности реализации воспитательного потенциала
учебных предметов «Русский язык», «Русская литература»
в учреждениях общего среднего образования Беларуси 299

Галямова Любовь Шамилевна

Формирование медиакомпетентности на уроках литературы 306

Гетманская Елена Валентиновна

Русская классика: варианты изучения в иностранной методике. 313

Гизатулина Ольга Ивановна

Внедрение смешанных технологий
в обучение русскому языку как иностранному в вузах 319

Го Жуйхун

Становление и развитие функциональной стилистики в России. 328

Го Жунжун

Семантическое поле «дерево» в русском и китайском языках
(на материале фразеологических единиц) 333

Гончарова Ольга Вячеславовна

Диалог культур в творчестве писателя-билингва
(на материале французской прозы Андрея Макина) 340

Гопта Виктор Иванович,**Никитина Надежда Евгеньевна**

Языковая объективация концепта «Страх»
в русской, словацкой и английской фразеологии. 347

Гун Сюе,**Шутова Марина Николаевна**

Влияние обратного эффекта тестирования
на обучение русскому языку в китайских вузах 351

Гусева Алла Ханафиевна

Роль цифровых оценочных средств в формировании
исследовательской компетенции иноязычных магистрантов 358

Данг Тхи Тху Хыонг

Переводные произведения А. Пушкина во Вьетнаме 364

Дастамуз Саиде Алиасгар

Опыт дистанционного проведения урока по чтению
во время пандемии Covid-19 в Иране в Университете Аль-Захра 371

Дергунова Наталья Геннадьевна

Художественное воплощение мотива измены
в русской романтической прозе (на примере повестей
А. А. Бестужева-Марлинского «Изменник», «Наезды») 376

Джамалетдин Родион Халилулы,**Сирота Елена Владимировна**

Аспекты современной лингвистики и межкультурной коммуникации . . 383

Дину Камелия

Румынский прозаик Ливиу Ребряну под влиянием Ф. М. Достоевского:
особенности психологического анализа (роман «Чуляндра»). 386

Дмитриева Юлия Леонидовна

Дефиниционная модель «образ – единица лингвокультуры». 393

Добренький Сергей Иванович,

Щурова Анна Валерьевна

Московедческий аспект

в преподавании дисциплины «Страноведение России»

иностранцам слушателям подготовительного факультета. 399

Донскова Галина Анатольевна,

Донскова Ольга Анатольевна

Уральские казаки и лес: лингвокультурологический аспект изучения . . . 403

Доолоталиева Гульайм Сеитовна

Особенности объявлений-наклеек на русском языке

в городском транспорте 409

Дормодехина Кристина Александровна

Особенности обучения аудированию

будущих студентов факультета международных отношений. 417

Дорофеева Ольга Алексеевна,

Чернова Любовь Викторовна

Когнитивно-дискурсивный портрет Михаила Меньшикова:

на материале корпуса текстов записных книжек,

дневниковых записей, путевых заметок 1877–1880 гг. 424

Дунцова Ольга Юрьевна

Диалог культур: языковой аспект взаимодействия 431

Ельцова Елена Николаевна

Африка изгнания в поэзии Ирины Кнорринг. 436

Еремеева Оксана Алексеевна

Использование цифровых образовательных ресурсов

для достижения планируемых результатов образования

по русскому языку во время дистанционного обучения. 443

Ермакова Нелли Леонидовна

Интерактивный диктант как средство формирования

навыков письменной речи на уроках РКИ. 448

Ершова Елена Владимировна,

Мосолова Ирина Юрьевна

Комплиментарные речевые акты, выражающие лесть 452

Жаркова Елена Александровна

Языковая личность рецензента

и ее оценочная составляющая в интернет-дискурсе 458

Жданова Галина Владимировна

Влияние учения Кирилла и Мефодия
на культурно-историческое развитие славянских народов 462

Жданович Олеся Андреевна

Обучение русскому языку как иностранному синоптиков и эктеников . . . 466

Жукова Арина Геннадьевна,**Сипачева Ирина Сергеевна**

Ольфакторная метафора в парфюмерном рекламном дискурсе 470

Закирова Наталия Николаевна

Русская литература, настоящая родина моей души. 475

Закурдаева Наталья Вячеславовна

Использование квазислов

при обучении русскому языку как иностранному 481

Здорикина Юлия Николаевна,**Кострова Екатерина Алексеевна**

Диалектные особенности «агафонского» говора. 485

Зюбина Ирина Анатольевна

Проявление доминирования в формировании отношения

путем оценивания: лингвокультурные особенности. 489

Арезу Инанлугарехджалу

Фразеологизмы со значением характеристики человека в обучении

персоязычных студентов русскому языку как иностранному 495

Исаева Нина Александровна,**Куприянова Юлия Владимировна**

Возможности сторителлинга

на уроках русского языка как иностранного 501

Июльская Елена Геннадиевна,**Травников Сергей Николаевич,****Петривняя Елена Капитоновна**

«Человек в душе услышал зов...»

Евангельские сюжеты и мотивы в лирике В. А. Агеева 506

Камалов Умид Ачилович

Лексические средства выражения оптативной модальности
в русском и узбекском языках 518

**Камизи Элхамсадат,
Юрина Елена Андреевна**

Визуальная пищевая метафора в поликодовом тексте
(на материале метафорического образа «капуста») 523

Капшукова Татьяна Викторовна

Философские мотивы в поэзии М. Денисовой 530

Каратеева Евгения Олеговна

Лингвокультурологическая функция категории модальности
(на примере фразеологизмов с соматической лексикой). 533

Карташева Анна Нахемовна

Проблема обучения русскому языку в национальной аудитории 538

Князева Евгения Александровна

Анализ рассказа на уроках РКИ 544

Ковш Максим Игоревич

К вопросу об изменениях в российском новостном дискурсе. 549

Коржанова Алла Александровна,**Лисицына Татьяна Борисовна**

Социальный туризм и особенности его организации 556

Колесникова Людмила Николаевна

Лингвокультурология и межкультурная коммуникация
в преподавании РКИ 561

Колода Светлана Александровна

Особенности обучения китайских студентов
русскому деловому письму 567

Коломейцева Екатерина Борисовна

Реализация принципов лингводидактики в онлайн-обучении РКИ 574

Колюшко Татьяна Владимировна

К вопросу культурно-нравственного воспитания
иностраных студентов вузов России
как важного фактора их культурно-языковой адаптации
в процессе обучения русскому языку как иностранному 578

Коннова Мария Николаевна

Хронотопические ценности в рассказе И. С. Шмелева «Еловые лапы» . . . 583

Копытин Артем ИгоревичМетодологические основания
лингвоаксиологического описания кинодискурса 590**Короткевич Ирина Ивановна**

Смыслообразующие элементы в национальной идиоматике. 595

Косинская Александра СергеевнаОбраз слуги во «Властелине колец» Дж. Р. Р. Толкина
и «Космической трилогии» К. С. Льюиса 600**Кочуланова Екатерина Владимировна**Функциональный подход к изучению падежной системы
русского языка на подготовительном курсе 607**Сайли Крус-Касерес,****Даниель Мотола-Роффе**Постановка и совершенствование фонетических навыков
у кубинских студентов филологов-русистов вне языковой среды. 610**Кулева Анна Сергеевна,****Шестакова Лариса Леонидовна**

Поэтическая география в «Словаре языка русской поэзии XX века» 616

Куприна Ирина Викторовна

Сталинская культурная политика и ее последствия. 622

Куртай АрьолаСловообразовательные средства эвфемизмов
в русском и албанском языках. 628**Курылко Милена Эдуардовна**«Мистерия Буфф» Владимира Маяковского –
воплощение идей нового искусства 634**Лаврешина Ирина Георгиевна**Активизация мыслительной деятельности учащихся
на уроках русского языка в начальной школе
в условиях компетентностного подхода 638

Лановенко Наталья Никитична

Восприятие любовной лирики А. С. Пушкина и Абая Кунанбаева современными подростками-билингвами 643

Ле Ван Ань,**Мамонтов Александр Степанович**

Национально ориентированная методика как основа создания лингвострановедческого учебного словаря 649

Лебедев Алексей Алексеевич,**Мамонтов Александр Степанович**

О лингвострановедческом потенциале военных песен 1940-х гг. (на примере «Марша артиллеристов» и «Казаков в Берлине») 655

Лебедева Екатерина Алексеевна,**Кравченкова Евгения Алексеевна**

«Я» vs «другие» в рэп-альбоме «Автопортреты» (2015) Дм. Кузнецова (Хаски) 659

Летаева Наталья Викторовна

Образ слова в прозе В. А. Никифорова-Волгина 665

Лобова Ирина Викторовна

Гуманитарное образование в школе 671

Локтев Евгений Владимирович

Конструкции типа «Воды!» (когнитивно-прагматический анализ) 675

Луговая Екатерина Александровна,**Луговой Дмитрий Борисович**

Диалог культур в ономастическом пространстве региона 677

Лукашова Александра Владимировна

Творческий проект как одна из образовательных технологий при формировании профессиональной речи будущих юристов. 681

Лядская Диана Владимировна

Усвоение лексики в условиях цифровой среды (на примере экспериментального онлайн-курса для студентов-италофонов) 688

Ляшенко Татьяна Михайловна

Архетип «чудесной невесты»

в романе Орхана Памука «Имя мне – Красный» 694

Мазурина Анастасия Сергеевна

Тактильное восприятие как объект изучения лингвистики эмоций 700

Макарова Ольга Викторовна,**Пикалова Анна Николаевна**

Олимпиада для иностранных студентов

как мотивирующий аспект в изучении РКИ. 706

Максименко Наталья СергеевнаТеория и практика применения сервисов по созданию инфографики
и скрайбинга в образовательном процессе

на уроках русского языка и литературы. 711

Макимова Ольга Викторовна

Работа с песней как способ

знакомства иностранных учащихся с русскими традициями

(на примере темы «Празднование дня рождения»). 717

Маляр Кристина-Дениса

Обучающие видео в качестве обучающего средства РКИ. 722

Мамонтов Александр Степанович,**Шрея**

Сопоставительный анализ культурного компонента

концептов русского языка и языка хинди 727

Маринова Елена Вячеславовна

Способы концептуализации представлений об Интернете

в современной прозе 732

Маркова Ирина Артуровна,**Файбушевский Максим Владимирович**

Корректировочный курс фонетики русского языка

в российском университете 739

Маругина Надежда Ивановна,

Панова Ольга Борисовна

Спецкурс «Современная русская литература»
для иностранных магистрантов и аспирантов: актуальность,
проблематика и перспективы преподавания в контексте диалога
культур и межкультурной коммуникации мультикультурного мира.743

Метревели Медея Гивиевна

Типологическое исследование взаимодействия
русского и итальянского языков в мультикультурной среде753

Митрофанова Ирина Игоревна,

Ян Юнья

Лингвокультурологический аспект изучения понятия «концепт».758

Муртазаева Феруза Рашитовна

Понятие психологизма в литературе.
Приемы и способы психологического изображения762

Муртазаева Феруза Рашитовна

Образ inferнальной женщины в рассказах Л. Петрушевской766

Надумович Андрей Николаевич,

Надумович Людмила Михайловна

Славянская идея Ф. М. Достоевского771

Назар Роман Николаевич

Сокращения в языке современного публицистического дискурса:
лингвокультурный аспект776

Ниязова Насиба Журабековна,

Хашимова Дилдархан Уринбаевна

Лингводидактические особенности изучения русских реалий
в аудитории с узбекским языком обучения783

Образцова Валентина Владимировна

Педагогическое сотрудничество как путь развития культуры чтения
обучающихся СПО в цифровую эпоху.795

Оганян Лусине Айковна

Рассказ Л. Н.Толстого «Бог правду видит, да не скоро скажет»
в армянских переводах. 800

Одекова Феруза Резвановна

Ирония как одна из основных характеристик
современной разговорной речи 806

Ольховская Александра Игоревна

Синонимия как адаптер новых заимствований 810

Орлова Екатерина Марковна,**Логвинова Ирина Владимировна**

Родной язык как фактор воспитания личности
в эпоху глобализации (психолого-филологический ракурс). 817

Островая Юлия Сергеевна

Гендерная симметрия и асимметрия в русском и французском языках . . . 823

Панченко Светлана Владимировна

Развитие лингвориторических компетенций магистрантов-
экономистов при работе с профорientированными текстами 830

Парчевская Ирина Ивановна

Спорт вне политики – это утопия! 836

Пескова Елена Анатольевна

К вопросу изучения русской художественной прозы
как источника лингвокультурологических сведений
для студентов-иностранцев (на примере прозы И. А. Бунина) 840

Петренко Александр Филиппович,**Петренко Светлана Анатольевна**

Специфика смеха в повести М. Булгакова «Роковые яйца» 847

Петрова Евдокия Владиславовна,**Старостина Евдокия Игнатъевна**

Особенности перевода произведений И. С. Тургенева на якутский язык . . . 854

Петрова Лилия Геннадиевна

Художественный текст как источник и средство развития речевой деятельности иностранных студентов на русском языке: о некоторых результатах работы. 858

Пирнат Полона,***Лешутина Ирина Анатольевна***

Значение возраста и языковой среды в формировании детского билингвизма 865

Поваляева Людмила Николаевна

Проблемный диалог на уроке, посвященном изучению рассказа А. П. Чехова «Казак» 872

Пожидаева Елена Валерьевна,***Ван Яньчжу***

Применение цифрового метода в РКИ. 878

Полещук Наталья Викентьевна,***Трофимович Тамара Григорьевна***

Текстовые источники для сравнительно-сопоставительного изучения лексики старорусского и старобелорусского языков. 883

Полякова Марина Алексеевна

Формирование языковой компетенции младших школьников на уроках литературного чтения 890

Попов Дмитрий Владимирович

Когнитивное влияние узбекского языка на русский язык. 894

Прокопенко Ольга Владимировна

Детская русская литература в цифровую эпоху 898

Путрич Елена Николаевна

Лексико-семантическое поле концепта «уязвимость» 901

Разумкова Надежда Васильевна

Басня как лингводидактическое средство организации речевой деятельности иностранных учащихся на занятиях по русскому языку . . . 907

Ракич Ружица

Вербализация понятия *умный/паметан* в русском и сербском языках . . . 914

Рахматуллаева Галина Мадраимовна

Организация работы с текстами по русской литературе –
важное средство общекультурного развития и духовного обогащения
студентов национальных групп 921

Ревенко Инна Владимировна

Интеграция контента при конструировании курса
дистанционного обучения для иностранных студентов 926

Ремезов Алексей Владимирович

Георгий Победоносец – Егорий Храбрый
в средневековой словесности и народном песенном искусстве. 932

Решетникова Валентина Валентиновна

Формирование умений и навыков диалогической речи
в процессе изучения русского языка как иностранного
на подготовительном факультете 938

Рогова Татьяна Ивановна

Мнемонические технологии на уроках языкознания
в условиях цифровой эпохи (из опыта работы) 943

Роговнева Юлия Васильевна

Полные vs неполные предложения
в нефикциональной синтаксической картине мира 950

Родионова Инесса Геннадьевна

Оценка лексических единиц в произведениях Е. Катишонок
как вид метаязыкового комментария 955

Рудаков Михаил Александрович,***Рудакова Мария Михайловна***

Формирование коммуникативных навыков китайских учащихся
с помощью аудиовизуальных средств обучения
в дистанционном формате обучения (естественный эксперимент) 961

Руднева Мария Андреевна

Авторская позиция

в русских и английских научных текстах экологической тематики967

Саакян Левон Николаевич,***Крекшина Мария Сергеевна***

Эвфемия в русских сказочных и фольклорных текстах972

Саакян Левон Николаевич,***Нгуен Тхи Лан Хьонг***

Обращение в русской и вьетнамской

военно-профессиональной сфере978

Сатретдинова Альфия Хамитовна,***Пенская Зинаида Петровна***

Обучение чтению

в практике преподавания русского языка как иностранного985

Свиридова Тамара Михайловна

Когнитивно-культурный аспект в научном творчестве А. М. Селищева988

Седова Елена Сергеевна

Учим русский язык как иностранный в библиотеке (из опыта работы) . . .993

Сидоркова Луиза Равшановна

Тюркизмы как репрезентанты узбекской языковой картины мира

в романе Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы»998

Синильникова Елена Сергеевна

Краткая история издания азбук и букварей в России XVIII века1004

Скворцов Константин Викторович

Особенности культурно-образовательного процесса

в мировосприятии народов мира1010

Смагулова Шолпан Каримовна,***Алматова Нуршашты Араповна***

Квест-технологии на занятиях по русскому языку1015

Смирнова Валентина Григорьевна

Русская литература в мировом пространстве1020

Соломка Надежда Анатольевна

Типы контекстного окружения и их влияние на языковую личность
в процессе формирования значения языковой единицы. 1025

**Старостина Юлия Андреевна,
Дьякова Татьяна Александровна**

Визуализация как мнемотехнический прием работы
над запоминанием лексического материала
на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории. 1032

Стоянова Елена Викторовна

Страноведческий компонент при обучении РКИ 1036

Сугирбекова Салтанат Ризабековна

Оппозиции концептуальных цветовых обозначений
в идиостиле Ф. М. Достоевского (на материале романа
Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание») 1041

Сунь Вэйфан

Особенности комментария в социальной сети (на материале
туристских комментариев о Китае в соцсети Инстаграм) 1047

Теймурова Голяра Али

Временная локализованность в паремиологических единицах
азербайджанского и русского языков 1053

Ван Тинянь,**Митрофанова Ирина Игоревна**

Нововведения в русском языке в период COVID-19 1060

Титкова Светлана Игоревна

Специфика иноязычного учебного текста и его использование
в условиях цифровизации образования 1064

Токарев Григорий Валериевич

Воплощение тактик самосовершенствования
в дневнике Л. Н. Толстого в аспекте самоидентификации 1071

Третьякова Ирина Анатольевна

«Инклюзивный капитализм» в контексте «Великой перезагрузки». . . . 1075

Туйлиева Лола Абдуллаевна

Метод проектов в обучении русскому языку как иностранному. 1082

Турилова Мария Валерьевна

Бард-кафе как форма изучения русского языка 1091

Турко Ульяна Игоревна

Этимология и графическое освоение слова *коронавирус* 1095

Гузиева Зухра Кадыевна

Белый цвет в русской и немецкой культуре 1100

Файбушевский Максим Владимирович

Принципы отбора средств обучения
для дисциплины «Практический курс перевода
первого иностранного (русского) языка». 1106

Федорова Мария Александровна

Развитие устной и письменной речи посредством цифровой
игровой технологии «Rory's story cubes lite» в процессе изучения
второго иностранного языка (на примере французского) 1111

Феклисова Дарья Сергеевна

Цифровая лингводидактика и методика преподавания
русского языка как иностранного 1117

Фомичев Евгений Александрович

Возможности использования игровых образовательных платформ
в обучении РКИ 1124

Холматова Шахноза Муминовна

Совершенствование речевой деятельности студентов
экономических вузов в обучении русскому языку как иностранному . . 1130

Чакушкина Анна Сергеевна

Опыт применения технологии творческой мастерской для внедрения
культурного компонента в процессе преподавания РКИ 1134

Черенкова Белита Валентиновна

Эволюция лексического значения антропонима «Левша»
в русской лингвокультуре. 1138

Черненко Наталья Михайловна

Человеко-компьютерное взаимодействие 1144

**Чернышева Елена Николаевна,
Борисенко Владимир Иванович**

Лингвокультурология и глобальная культура 1148

**Чернышева Елена Николаевна,
Евстратов Евгений Александрович**

История распространения русского языка в Турции 1153

**Чернышенко Елена Александровна,
Синь Сяюй**

Психологические особенности китайских учащихся
и современные подходы к иноязычному обучению в Китае 1160

Чжан Вэй

Исследование по разработке смешанной модели обучения
в китайских университетах 1167

Чжан Хунин

Антропонимы как социальный феномен 1172

Чжо Лэй

Сочетание *в смысле* в системе эквивалентов слова
и его размышления о преподавании в китайской аудитории 1177

Чжу Хуэйпин,

Дзюба Елена Вячеславовна

Формирование межкультурной компетенции
при обучении китайских студентов русскому языку
в условиях образовательного сообщества 1182

Чович Лариса, Чович Бранимир

Образ «другого» и нарративные стратегии в «Травницкой хронике»
Иво Андрича и в «Тихом Доне» Михаила Шолохова 1188

Шагаева Светлана Александровна

Особенности работы в азиатской аудитории: как сделать так,
чтобы студенты говорили (интерактивные задания, проверка
и опрос, корректировка ошибок) 1201

Шаимкулова Омуркан Раимбердиевна

Образы учителей в произведениях Ч. Т. Айтматова 1206

Шаймерденова Дильда Зубкеновна

Использование технологии дифференцированного обучения при формировании коммуникативной компетенции студентов на занятиях по русскому языку в группах с казахским языком обучения 1211

Шершнева Ольга Николаевна

Стилистическая функция русизмов в художественных произведениях В. Короткевича 1216

Шин Маргарита Викторовна

Романтические символы в лирике стран Азии 1221

Юсеф Зейна

Лексический уровень языка как транслятор содержания лингвокультурных концептов (на материале концепта «семья») 1225

Юхименко Наталия Викторовна

От принципа учета родного языка до методики преподавания русского языка как инославянского 1229

Янкова Наталия Алексеевна

Дискурсивные основания ценностно-смысловых трансформаций межкультурной коммуникации (на примере дискурсов новой этики) . . . 1235

Янь Цзинь

Языковые особенности русскоязычного развлекательного дискурса (на примере ток-шоу) 1240

Ясинская Милена Борисовна

Фонетическое варьирование заимствованных слов в Петровскую эпоху (на материале историко-биографических текстов князя Б. И. Куракина) 1244

Присловья-прозвища жителей Тульской губернии в романе М. Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города» (к вопросу о региональной идентичности)¹

Данная статья посвящена рассмотрению присловий-прозвищ в сатирическом романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города». Авторы проводят свое исследование в контексте изучения региональной идентичности жителей Тульской области. В статье рассмотрено понятие региональной идентичности, а также приведены и прокомментированы конкретные примеры использования присловий-прозвищ в названном произведении.

Ключевые слова: региональная идентичность, фольклор, присловья-прозвища, М.Е. Салтыков-Щедрин.

Понятие «региональная идентичность» является многоаспектным, затрагивающим разные сферы человеческой жизни. В зависимости от того, в рамках какого научного направления рассматривается данный вопрос, выделяются следующие составляющие региональной идентичности: представления о природе, культуре, диалектах, отношениях периферии и центра, стереотипные образы народа и т. д. Региональную идентичность принято понимать как образ мысли и чувства индивида в отношении региона, где тот проживает, осознание им принадлежности к той или иной территории. В последнее время исследователи часто обращаются к региональной идентичности при анализе политической риторики.

Нас данное понятие будет интересовать в контексте лингвокультурологии. В современном обществе существует множество способов хранения и передачи информации: с помощью аудио-, визуальных носителей, а также в электронном варианте. Но столетия назад, когда даже письменность не была развита, единственным способом получения опыта был наш язык. Даже сейчас мы имеем послания наших предков в виде песен, сказок и обрядов. Но самые краткие,

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Российского научного фонда, проект 22-28-20342 и Правительства Тульской области (соглашение №6 от 19.04.2022 г.) «Симболярный региональной идентичности»

26 | информативные и, пожалуй, наиболее часто используемые послания – это пословицы, поговорки, присловья. Данные фольклорные жанры помогают выразить одну и ту же мысль разными словами, незаменимы при овладении диалогической и монологической речью, делают ее живой, красочной и острой.

Объектом нашего исследования являются коллективные, или регионально-групповые прозвища, которые даются представителям различных местных сообществ.

Вопрос о присловьях-прозвищах, весьма специфичной области фольклора, был мало разработан в современной науке, более активно он стал изучаться в последнее время.

Для обозначения регионально-групповых прозвищ ученые предлагают использовать разные термины – «присловья», «микроэтнонимы», «катойконимы», «демонимы», «этнохоронимы».

Присловья-прозвища принадлежат языку и речи, системе и тексту, поэтому наиболее продуктивным оказалось их исследование в рамках этнолингвистики. А.Ф. Журавлев в своих работах подчеркивает не только лингвистическую, но и этнологическую их природу, считает их связанными с «субэтнической самоидентификацией» [2].

Фольклористы рассматривают прозвища как индикаторы местных сообществ.

Таким образом, изучение регионально-групповых прозвищ является весьма актуальным.

Мы считаем интересным рассмотреть прозвища, связанные с нашим регионом и отраженные в конкретном литературном произведении – «Истории одного города» М.Е. Салтыкова-Щедрина.

Великий русский сатирик М.Е. Салтыков-Щедрин с конца декабря 1866 года по 13 октября 1867 года служил в Туле в качестве управляющего казенной палатой.

О Туле, о реке Упе упоминается в известной сказке Салтыкова-Щедрина «Повесть о том, как один мужик двух генералов прокормил», об Алексине – в «Дневнике провинциала». Наблюдения над провинциальной чиновничьей бюрократией отразились в «Письмах из провинции». А тульский губернатор М.Р. Шидловский в гротескно-карикатурном виде изображен в «Истории одного города» (глава «Органчик»). Также в этом произведении упоминаются прозвища жителей городов Тульской губернии. В главе «О корени происхождения глуповцев» читаем: «Был ... в древности народ, головотяпами именуемый...» [3, с. 9]. Головотяпы, «собрав воедино куралесов, гущеедов и прочие племена ... начали устраиваться внутри, с очевидною целью добиться какого-нибудь порядка. ... Началось с того, что Волгу толочком замесили, ... потом в кошеле кашу варили... потом рака с колокольным звоном встречали... потом блоху на цепь приковали» [3, с. 9] и т. д.

Головотяпами, как отмечал тульский историк, краевед и фольклорист XIX века Иван Петрович Сахаров, называли ефремовцев (жителей Ефремова, города в Тульской области). Рассказывают, что зимой ходили они с обозами в Москву, а еду возили в плетеных из лыка кошельях. Закончилась у них каша, и решили сварить ее в кошеле. Насыпали крупы, налили воды, а она вся вытекла. Решили варить без воды. Разложили огонь, подвесили над ним кошель, а сами пошли спать. Проснулись, смотрят: нет ни кошеля, ни каши. Все сгорело. За такую глупость зовут их еще головотяпами, т. е. недотепами.

Таким образом, в «Историю одного города» попали и само прозвище жителей Ефремова – головотяпы, – и история, связанная с происхождением этого прозвища (в кошеле кашу варили).

Записано И.П. Сахаровым и присловье, относящееся к крапивенцам – жителям уездного города Крапивны: «Сено с колокольным звоном встречали, а воеводу не видали» [4, с. 390]. По преданию, ждали они в гости воеводу. Нарядились, расселись по лавкам, а одного мужика на колокольню послали, чтобы звонил, когда воеводу на дороге увидит. Тот увидел: пыль закружилась на дороге, и давай звонить. Вышли горожане с хлебом-солью. Пыль осела, и оказалось, что это едет мужик с возом сена. В такую неловкую ситуацию попали жители Крапивны. И в немного трансформированном виде она тоже попала в «Историю одного города» – «рака с колокольным звоном встречали» [3, с. 10].

И И.П. Сахаровым, и В.И. Далем отмечено, что прозвище туляков – «блоху на цепь приковали» [4, с. 401; 1, с. 341]. Всем нам известна (во многом благодаря сказу Н.С. Лескова) легенда о тульском оружейнике Левше, который подковал стальную английскую блоху. Отсюда и присловье о туляках, прославляющее их как виртуозных мастеров. Однако у Салтыкова-Щедрина оно становится в ряд с другими глупыми делами головотяпов...

Головотяпы так и не смогли «устроиться», то есть организовать свою жизнь, и поэтому пошли искать князя, который бы ими управлял. Но князья не хотели иметь у себя в подчинении таких глупых людей. Только один согласился и то, прислав вместо себя заместителя. Первым наместником князя был некий вор-новотор, а вторым – одоевец, который «на грош постных яиц купил» [3, с. 13]. У И.П. Сахарова читаем, что одоевцев (жителей города Одоева), действительно, дразнили: «Молодец, молодец, продай на грош постных яиц!» [4, с. 395]. По местному преданию, родилось это присловье, когда одоевцы поехали в Москву за товарами и снарядили на рынок парня купить еды к обеду. Тот увидел огурцы, а как назвать их не знал. Спросил, что это, а продавец пошутил: «Постные яйца, снесли птицы заморские, а к нам они приплыли по Москве-реке» [4, с. 395]. Тут одоевец и стал просить: «Молодец, молодец, продай на грош постных яиц!» [4, с. 395].

Третьим наместником стал орловец. «Но едва прибыл он на место, как встали бунтом старичане и, вместо воеводы, встретили с хлебом, с солью

28 | петуха» [3, с. 13]. Опять мы вспоминаем присловье о крапивенцах, которые встречали с хлебом и солью воз сена.

Таким образом, создавая свою пародийную летопись, Салтыков-Щедрин использует в качестве названий некоторых народов присловья о жителях городов Тульской губернии, с которой был связан определенный период его жизни, а в качестве событий – анекдотические рассказы о горожанах. Следует отметить, что в книге фигурируют и прозвища жителей других губерний. Так, среди племен названы моржееды, лукоеды, клюковники, кособрюхие и т. д. Это прозвища жителей Архангельска, Арзамаса, Владимира, Рязани. А «Волгу толочном замесили» (таково первое деяние головоотяпов, пытающихся создать государство) – прозвище вологодцев, жителей Вологды (толокно – овсяная мука). Используя эзопов язык, сатирик подразумевает под племенами, описанными в романе, горожан, представителей определенных регионов, а под Глуповым – всю Россию. Прекрасное знание фольклора, присловий, отражающих региональную идентичность, позволили писателю зашифровать эту мысль на уровне художественного языка своего произведения.

Литература

1. Даль В.И. Пословицы русского народа. – Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1957. – 991 с.
2. Журавлев А.Ф. Русская «микроэтнонимия» и этническое самосознание // Этническое и языковое самосознание. Материалы конференции (Москва, 13–15 декабря 1995 г.). – Москва, 1995. – С. 49–51.
3. Салтыков-Щедрин М.Е. История одного города. – Москва : Эксмо, 2021. – 288 с.
4. Сахаров И.П. Сказания русского народа / ред. О.А. Платонов. – Москва : Институт русской цивилизации, 2013. – 800 с.

*Abramova V.I.
Mazalova M.S.*

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Nicknames of the inhabitants of the Tula province in the novel by M. E. Saltykov-Shchedrin «The History of a Town» (on the issue of regional identity)

This article is devoted to the consideration of sayings-nicknames in the satirical novel by M. E. Saltykov-Shchedrin «The History of a Town». The authors conduct their research in the context of studying the regional identity of the inhabitants of the Tula region. The article considers the concept of regional identity, as well as provides and comments on specific examples of the use of nicknames in the named work.

Keywords: regional identity, folklore, proverbs, nicknames, M. E. Saltykov-Shchedrin.

«Нерассказанные истории» литературных персонажей (на материале прозы А.П. Чехова)²

Литературное произведение, помимо эксплицитно выраженного повествования, содержит неартикулированные истории героев (планы, фантазии, мечты, гипотезы). Эти истории подлежат реконструкции читателем. Они могут играть чисто техническую роль – мотивировать поступки персонажей и/или обманывать читательские ожидания (ранняя проза А.П. Чехова). Также «нерассказанные истории» выполняют смыслопорождающую функцию и служат проблематизации самоидентичности героя («Попрыгунья», «Черный монах»).

Ключевые слова: история, имплицитный нарратив, идентичность, персонаж, А.П. Чехов.

П Рикер во «Времени и рассказе» задается следующим вопросом: «Оставаясь в рамках повседневного опыта, не склонны ли мы видеть в последовательной связи эпизодов нашей жизни «нерассказанные (еще)» истории, истории, которые просят, чтобы их рассказали, истории, которые служат опорными пунктами повествования?» [2, с. 91]. Исследователь приходит к мысли о том, что наряду с реализованными историями существуют истории потенциальные, как бы ожидающие нарративного воплощения: «...рассказывание становится вторичным процессом, процессом “обнародования истории”...» [2, с. 92]. Иллюстрацией к данному тезису, как полагает философ, может послужить работа психоаналитика, который на основе обрывочных сообщений пациента о своей жизни должен составить связный рассказ, как бы выведя на поверхность различимую «на заднем плане» цепочку взаимосвязанных событий [2, с. 91].

Размышления Рикера имеют значение для анализа литературного произведения, которое может содержать неартикулированные истории героев. Эти истории подлежат реконструкции читателем – последний вынужден смотреть «между строк», подобно психоаналитику из приведенного выше примера.

«Скрытые» нарративы чаще всего играют чисто техническую роль – мотивируют поступки персонажей и/или обманывают читательские ожидания.

² Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ, проект 20-18-00417.

Показательна в этом плане чеховская сценка «Теща-адвокат». Мишель Пузырев через месяц после свадьбы с Лизой Мамуриной встречается с тещей. Та обвиняет зятя в жестоком отношении к молодой жене: он замучил ее «науками, книгами, теориями разными» и даже ни разу не отвез на бал. Новоиспеченный муж выказывает крайнее изумление, поскольку до нынешнего момента не сомневался в добровольном желании супруги заниматься интеллектуальным трудом и ее пренебрежительном отношении к пустым и праздным развлечениям. Однако появившаяся в следующую минуту Лиза подтверждает слова матери: оказывается, она претворялась из-за страха быть отвергнутой женихом. Мишель с отчаянием обращается к самому себе: «Ах ты, дурак!» [5, с. 120].

В произведении фигурируют три персонажа, и каждый мог бы рассказать по меньшей мере одну историю, в рамках которой он рассматривает отношение со своими родственниками.

1. Согласно «нерассказанной истории» мужа, которая возникает задолго до изображенной встречи (в период знакомства Мишеля с будущей невестой), Лиза находится в конфликте с матерью, презирует мещанское существование и мечтает работать и учиться ради идеи.

2. Тем временем Лиза планирует выйти замуж за Мишеля и тщательно продумывает свой обман.

3. Это вынуждает ее реконструировать «нерассказанную историю» Пузырева (1), возможно, в несколько утрированном, дополненном виде («Лиза интеллигентная девушка и я женюсь на ней, но, если это не так, я ее брошу»). Иначе говоря, внутри «нерассказанной истории» Лизы возникает еще одна версия «нерассказанной истории» Мишеля.

4. После свадьбы в отношения супругов вмешивается теща. Она рисует в своих фантазиях мучения Лизы и бессердечие зятя.

Столкновение историй (4) и (1) в ходе диалога между Пузыревым и тещей приводит к разоблачению Лизиного обмана (2) и самообмана Мишеля (1). Вероятно, подтверждаются и опасения жены (3).

Предложенный нами аналитический этюд направлен на выявление так называемых «встроенных нарративов» (М.-Л. Райан) – «любых похожих на истории представлений, возникающих в сознании героя» [10, с. 320] и «связывающих состояния и события» повествуемого мира «в каузальную цепь» [11, с. 108].

«Встроенные нарративы» становятся средством организации сюжета, который обычно описывается через оппозицию «казалось – оказалось»: герой видит одно и поступает в соответствии со своей точкой зрения, тогда как на самом деле происходит нечто совершенно другое, о чем мы узнаем в конце произведения (чаще всего вместе с персонажем). Данная структура прослеживается в таких произведениях, как «Угроза», «Страшная ночь», «Нервы», «Пересолил» и мн. др.

«Нерассказанные истории» способны выполнять не только инструментальную (сюжетообразующую), но и смыслопорождающую функцию. Последняя реализуется в том случае, если они не влияют на целостность излагаемой в тексте событийной цепи.

Ольга Ивановна из рассказа «Попрыгунья» воспринимает жизнь сквозь призму литературных клише, вовлекая себя в выдуманное любовное приключение, затеявая своеобразную повествовательную «игру».

Художник Рябовский становится любовником Ольги Ивановны: она считает его «великим человеком, гением, божьим избранником» [6, с. 15]. Муж (врач Дымов), с ее точки зрения, «простой, очень обыкновенный и ничем не замечательный человек» [6, с. 7]. Весьма характерно, что до встречи с любовником Ольга Ивановна приписывала супругу роль исключительного героя, в котором «есть что-то сильное, могучее, медвежье» [6, с. 8], и даже интерпретировала брак с Дымовым в качестве истории о неожиданно вспыхнувшем чувстве: «Мой Дымов врезался по самые уши. Право, судьба бывает так причудлива. Ну, после смерти отца он иногда бывал у меня, встречался на улице и в один прекрасный вечер вдруг – бац! сделал предложение... как снег на голову... Я всю ночь проплакала и сама влюбилась адски» [6, с. 8].

Будущее в фантазиях Ольги Ивановны имеет варианты, но все они подчиняются логике авантюрного нарратива. Так, одна перспектива – путь к навывшему, непреходящему счастью: героиня «думала о том, что бессмертна и никогда не умрет... где-то там за далью, за лунной ночью, в бесконечном пространстве ожидают ее успех, слава, любовь народа...» [6, с. 15]. Другая – добровольная смерть. Ольга Ивановна, поссорившись с любовником, «думала о том, что хорошо бы отравиться, чтобы вернувшийся Рябовский застал ее мертвою» [6, с. 19]. Героиня «оставляла ему письмо, в котором клялась, что если он сегодня не придет к ней, то она непременно отравится» [6, с. 23].

«Нерассказанная история» Ольги Ивановны периодически прерывается сообщениями повествователя, информирующего читателя о реальном положении дел. Дымов, который представляется героине не заслуживающим внимания неудачником, на самом деле почти святой: он проявляет фантастическую кротость, исполняет любое, даже самое нелепое ее желание. Например, герой покорно возвращается домой в город сразу же после приезда на дачу, когда жене понадобились платье, цветы и перчатки. Возьмем в скобки ироническую оценку Чеховым подобного поведения. Автор подчеркивает, что покорность Дымова ни к чему не ведет. Забота мужа получает совершенно нелепый и унижительный ответ: «Дымов быстро выпил стакан чаю, взял баранку и, кротко улыбаясь, пошел на станцию. А икру, сыр и белорыбицу [Дымов привез лакомства жене. – А.А.] съели два брюнета и толстый актер» [6, с. 15]. Кроме того, иллюзиям Ольги Ивановны противоречат непредвиденные события, бесстрастно констатированные повествователем. Однажды «Дымов

заразился в больнице рожей, пролежал в постели шесть дней и должен был остричь догола свои красивые черные волосы». Героиня «сидела около него и горько плакала». В другой раз Ольга Ивановна узнает, что муж «два пальца порезал» во время процедуры вскрытия: она «с тревогой ожидала трупного заражения и по ночам молилась богу». Беспокойства оказываются напрасными, и жизнь «без печалей и тревог» продолжается [6, с. 12].

Наконец мы узнаем о смертельной болезни Дымова. Казалось бы, это событие полностью перечеркивает нарратив Ольги Ивановны. Однако после гибели мужа героиня не раскаивается, а жалеет, что не заметила прямо рядом с собой идеального персонажа для своей истории, узнав от Коростелева, насколько был известен и уважаем Дымов в среде медиков: «И вспомнив, как к нему относились ее покойный отец и все товарищи-врачи, она поняла, что все они видели в нем будущую знаменитость. Стены, потолок, лампа и ковер на полу замигали ей насмешливо, как бы желая сказать: “Прозевала! прозевала!”» [6, с. 30]. Выход из «игры» для Ольги Ивановны невозможен: ее самосознание «заперто» в границах нарратива о романе с «великим человеком» [6, с. 15].

В «Попрыгунье» «нерассказанная история» необязательна с фабульной точки зрения (событийный «каркас» будет правильно воссоздан читателем и без нее), но при этом вносит существенный вклад *понимание* сюжета. Если адресат произведения не учтет нарративной иллюзии, испытываемой главной героиней, он рискует истолковать рассказ как нравоучительное повествование о возмездии: Ольга Ивановна поплатилась за свое равнодушие. Но такое наказание было бы возможно только в случае осознания супругой Дымова своей ошибки. Перед нами же псевдонаказание: героиня полагает, что пострадала из-за невнимательности (ротозейства), не более того. По верному замечанию А.П. Чудакова, «финал “Попрыгуньи”... говорит о том, что, несмотря на трагические события, в жизни Ольги Ивановны вряд ли что изменится. И после смерти Дымова она чувствует и мыслит в прежних категориях» [7, с. 215]. Такого же мнения придерживается А.Д. Степанов: «...вся жизнь героини – цепь заблуждений, вплоть до финала, когда она принимает за “великого человека” своего мужа» [4, с. 115].

Имплицитное повествование в рассказе концептуализируется и служит проблематизации одного из фундаментальных механизмов человеческой психики – поиска самоидентичности. По мнению П. Рикера, ответить на вопрос «Кто я?» возможно только посредством повествовательной деятельности. Субъект в процессе обнаружения «самости» пользуется нарративом, думает о себе как о другом, осуществляет «идентификацию с другим» [3].

Адекватное решение этой задачи оказывается не по силам многим чеховским персонажам. На роль франта и умелого ухажера претендует Кокин из рассказа «Тряпка». Персонаж готовится к визиту, строя всевозможные

планы на предстоящий вечер, но его не пускают на праздник, потому что Блудыхину не пришлось по душе статья одного из корреспондентов «Гусиного вестника» и фабрикант распорядился закрыть дверь своего дома для всех сотрудников издания. Безжалостным карателем собирается стать обманутый женой Сигаев в сценке «Мститель». Выбирая оружие в магазине, он продумывает несколько сценариев будущих событий и в результате решает отказаться от своих намерений. Посещение оружейного магазина теряет всякий смысл, и Федор Федорович, стараясь хоть как-то оправдать свое пребывание в «Шмукс и К», покупает сетку для ловли перепелов. Участником истории о становлении великого ученого мыслит себя Коврин в «Черном монахе» (на самом деле он психически болен и общается со вымышленным альтер-эго в образе странствующего монаха, убеждающего свою «жертву» в ее великой миссии). Студент Васильев из произведения «Припадок» ставит целью спасение несчастных грешников (работниц и клиентов публичного дома), сочиняя притчу, по сюжету которой он должен выступить проповедником, – само заглавие указывает на действительную причину порывов героя и мнимость его представлений о реальности. В «Именинах» беременная Ольга Михайловна, наблюдая за Петром Дмитричем, который кокетничает с Любочкой Шеллер, рассматривает происходящее как историю ревности и разоблачения. В финале произведения смерть новорожденного перечеркивает ментальный нарратив героини, делает его нерелевантным.

«Нерассказанные истории» – далеко не новый объект для литературоведения. Еще до процитированных ранее работ Райан о «встроенных нарративах» У. Эко отмечал, что в повествовательном произведении «возникают... миры пропозициональных установок персонажей фабулы (т. е. того, что эти персонажи воображают и желают, во что они верят и т. д.)» [8, с. 412]. В свое время С.Г. Бочаров обратил пристальное внимание на фразу главного героя романа в стихах А.С. Пушкина «Я выбрал бы другую...»: «В этих словах Онегина впервые в романе завязываются отношения его и Татьяны... эта завязка осуществляется в форме возможности... Этой завязке, этой возможности в заключительной сцене романа откликается признание развязки (уже устами Татьяны) как неосуществившейся возможности: “А счастье было так возможно, / Так близко!...” И так, мы видим, что осуществившийся между героями драматический сюжет, в котором они потеряли друг друга, как бы взят в кольцо неосуществившимся идеальным возможным сюжетом их отношений» [1, с. 21]. В связи с нашими рассуждениями небезынтересной представляется концепция известного нарратолога Дж. Принса. Ученый разработал категорию «the disnarrated», описывающую «события, которые не случились, но к которым, тем не менее, отсылает повествовательный текст (в негативной или гипотетической форме)» [9, с. 2].

Невзирая на столь большое число наблюдений за «нерассказанными историями», они все еще требуют более пристального изучения. В частности, имеет смысл конкретизировать их формальные (опознавательные) признаки. Так, уже сейчас можно утверждать, что потенциальные, мысленные истории чаще всего лишь подразумеваются повествователем (логически выводятся из эксплицитно выраженного нарратива). Их знаковое воплощение по всей видимости, осуществляется лишь при помощи не прямых техник репрезентации – косвенной и несобственно-прямой речи. Только так автор, с одной стороны, способен маркировать присутствие «нерассказанных историй» в тексте именно в качестве «нерассказанных», ограниченных ментальной деятельностью героя, с другой – все-таки «рассказать» эти истории, донести их до читателя.

Место интересующей нас повествовательной конструкции в нарративном тексте тоже имеет значение. В зрелом творчестве Чехова смыслопорождающая функция «нерассказанных историй» усиливается за счет их интерпозиции по отношению к авторскому повествованию. В произведениях 80-х гг. данные «синтагмы» выстраивались последовательно друг за другом: вначале автор увлекает нас «нерассказанной историей», не прерывая ее своими замечаниями, чтобы полностью развенчать читательские ожидания в конце (инструментальная функция). В творчестве конца 1880-х – 1900-х гг. писатель балансирует между условной реальностью, постулированной нарратором, и представлениями героя, смещая акцент с рекреативной установки текста (развлечь, удивить) на интеллигентную: основной интерес вызывает не столько развязка (хотя она чаще всего остается непредсказуемой), сколько внутренний мир персонажа, природа его ошибок и заблуждений.

Наконец, необходимо обратиться к более обширному литературному материалу, который мог бы скорректировать и расширить границы теоретизирования по поводу «нерассказанных историй».

Литература

1. Бочаров С.Г. О возможном сюжете: «Евгений Онегин» // Бочаров С. Г. Сюжеты русской литературы. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – С. 17–45.
2. Рикер П. Время и рассказ. В 2 томах. Т.1. Интрига и исторический рассказ. – Москва; Санкт-Петербург: Университетская книга, 1998. – 313 с.
3. Рикер П. Повествовательная идентичность // Рикер П. Герменевтика. Этика. Политика: Московские лекции и интервью. – Москва: ACADEMIA, 1995. – С. 19-37. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Rik/POV_IDENT.PHP (дата обращения: 15.04.2022).
4. Степанов А.Д. Проблемы коммуникации у Чехова. – Москва: Языки славянской культуры, 2005. – 400 с.

5. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 томах. Сочинения: в 18 томах. – Москва: Наука, 1975. – Т2:.. – 584 с.
6. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 томах. Сочинения: в 18 томах. – Москва: Наука, 1986. – Т8:.. – С. 7-30.
7. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. – Москва: Наука, 1971. – 291 с.
8. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текста. – Санкт-Петербург: Симпозиум. 2007. – 502 с.
9. Prince G. The Disnarrated // *Style*. – 1988. – Vol. 22. № 1. – P. 1–8.
10. Ryan M.-L. Embedded Narratives and Tellability // *Style*. – 1986. – Vol. 20. № 3 – P. 319–340.
11. Ryan M.-L. Embedded Narratives and The Structure of Plans // *Text*. – 1986. – № 6 (1). – P. 107–142.

Agratin A.E.

*Russian State University for the Humanities
Pushkin State Russian Language Institute*

**“The Untold Stories” of Literary Characters
(Based on Chekhov’s Prose)**

A literary work contains unarticulated stories of its characters (plans, fantasies, dreams, hypotheses) in addition to an explicit narrative. These stories are reconstructed by the reader. They can play a purely technical role – to motivate the actions of the characters and/or to deceive the reader’s expectations (A.P. Chekhov’s early prose). The untold stories also have a meaning-making function and serve to problematize the hero’s self-identity (“The Grasshopper”, “The Black Monk”).

Keywords: story, implicit narrative, identity, character, A.P. Chekhov.

Диалог культур при изучении русского языка на гуманитарном факультете в АргУ

Статья рассматривает специфику преподавания русского языка в Арцахском университете на гуманитарном факультете на основе принципа диалога культур. Основное внимание уделено описанию методов и приемов, осуществляющих диалог русской и родной культур при изучении русского языка. Представлены различные лексико-грамматические задания, направленные на развитие коммуникативной коммуникации.

Ключевые слова: русский язык, диалог культур, воспитание, толерантность, культура, методика преподавания, страноведческие тексты, коммуникация, лексика.

Сегодня, в условиях интенсивно развивающегося процесса мировой интеграции, выдвигаются новые требования к человеческой личности, главным среди которых является способность к межкультурной коммуникации и социокультурной адаптации. Отсюда – задача подготовки компетентного, всесторонне образованного специалиста, способного быстро и адекватно реагировать на изменение условий труда и жизнедеятельности, и в связи с этим – необходимость пересмотра конкретного содержания образования, его отбора и возможности интеграции в учебные программы.

Как известно, русский язык является важнейшим средством межкультурного общения, без которого невозможно существование и развитие нашего общества. Происходящие сегодня изменения в общественных отношениях требуют повышения социокультурной компетенции студентов Армении, НКР, совершенствования их языковой подготовки, т. е. способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителем русского языка.

Многовековая история человечества – это диалог, диалог разных, порой абсолютно противоположных по духу и содержанию культур. Взаимодействие культур, их диалог – наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений. В противном случае, если в обществе есть межэтническое напряжение и тем более, межэтнические конфликты, то диалог между культурами затруднен, взаимодействие культур может носить ограниченный характер, а может и вообще отсутствовать, что может привести

к военному, силовому разрешению накопившихся проблем. Взаимодействие культур – это сложный процесс, это не простое использование достижений более развитой культуры менее развитой.

Методология взаимодействия культур, в частности, диалога культур, была разработана в трудах М. Бахтина. Диалог по М. Бахтину

– это взаимопонимание, участвующих в этом процессе, и в то же время сохранение своего мнения, своей в другого (слияние с ним) и сохранение дистанции (своего места)». Диалог – это всегда развитие, взаимодействие. Это всегда объединение, а не разложение. Диалог – это показатель общей культуры общества. «Диалог не средство, а самоцель. Быть – значит общаться диалогически. Когда диалог кончается, все кончается. Поэтому, диалог, в сущности, не может и не должен кончаться.». По М. Бахтину, каждая культура живет только в вопрошании другой культуры, что великие явления в культуре рождаются только в диалоге различных культур, только в точке их пересечения. Способность одной культуры осваивать достижения другой – один из источников ее жизнедеятельности. «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже <...> Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом <...>, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур <...> При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются». Подражание чужой культуре или полное неприятие ее должны уступить место диалогу.

Диалог культур – это проникновение в систему ценностей другой культуры, преодоление сложившихся неправильных стереотипов, сохранение и познание самобытного, сопоставление с собственной культурой, что ведет к взаимообогащению обеих культур, заниманию ими равнозначных позиций в мировом культурном пространстве.

Обучение русскому языку в нашем вузе невозможно без изучения и понимания культуры изучаемого языка. В современном мире невозможно изучение иностранного языка без уделения особого внимания культуре страны изучаемого языка. Поэтому современная методика целенаправленно занимается особенностями преподавания культуры страны изучаемого языка. Ведь для успешного усвоения нового языка необходимо хотя бы минимальное понимание культуры, так как культура для народа словно память для человека. Не зная каких-то культурных особенностей народа, человеку сложно понять ценности, мотивы, коммуникативные стратегии при общении с представителями данной культуры.

Нельзя не согласиться с точкой зрения Е. И. Пассова, для которого проблема диалога культур – лишь название комплекса других проблем, по крайней мере трех: взаимопонимание, менталитет, взаимоотношение культуры и языка.

В образовательных целях продуктивно считать, что нет отдельно языка и культуры, – язык есть органическая часть культуры. Факты языка – это те же факты культуры. Именно они – эти факты культуры – становятся для человека ценностью приобретают социальное, человеческое и культурное значение.

Итак, согласно теории Е. И. Пассова:

1. Диалог культур как и любой диалог есть процесс, в результате которого проявляется, укрепляется (разрушается, исчезает) взаимопонимание. Диалог культур – это процесс взаимодействия двух индивидуальностей, двух ситуативных позиций, двух менталитетов.

2. Для того, чтобы этот «процесс пошел», нужны предпосылки и факторы разного плана.

а) Человек должен знать определенную систему фактов иностранной культуры, т. е. иметь опыт ее восприятия, анализа, сопоставления, оценки.

б) Человек должен иметь опыт эмоционально чувственного отношения к фактам культуры. Здесь целая шкала: настороженность, терпимость, нейтралитет, безразличие, принятие к сведению, любопытство, интерес, восхищение, восторг.

3. Диалог культур можно рассматривать как деятельность, т. е. обнаружить все ее признаки: предметом являются факты культуры; продуктом – интерпретация фактов культуры; целью – достижение взаимопонимания; средством – иноязычное образование.

Так, в нашей маленькой стране, в Арцахе, (Армения) к русскому языку и русской культуре было всегда уважительное отношение. Владение русским языком традиционно было на достаточно высоком уровне. Тому способствовали исторические предпосылки, союзнические отношения между двумя братскими странами, культурные, экономические отношения, наличие русских школ, кафедры русского языка и литературы, наличие телевизионного вещания на русском языке, развитие социальных сетей... Наличие достаточно многочисленной русской общины является дополнительным фактором, способствующим распространению русского языка и культуры.

Практически все население Арцаха на бытовом уровне понимает русский язык. Многие из них также достаточно хорошо владеют разговорной речью. Интеллигенция страны традиционно хорошо владеет как устной, так и письменной речью. Размещение миротворческого контингента (после недавней войны) также способствует распространению русского языка и русской культуры. Принцип диалога культур позволяет нам при обучении русскому языку проводить параллели между родным языком, находить общее и различия, получать много познавательной информации о культуре, традициях, обычаях русского языка (на основе страноведческих текстов), активно использовать народную мудрость.

Русский язык у нас в вузе занимает особое место еще и потому, что он является в нашей стране вторым государственным языком. Цели же его преподавания имеют определенную специфику:

1. три вида компетенции, которые должны быть сформированы у студентов:
 - а) языковая (лингвистическая)
 - б) речевая (навыки и умения строить речь по правилам)
 - в) коммуникативная (навыки и умения общаться на языке с разными людьми в разных обстоятельствах)
- 2) готовности к межкультурной коммуникации, межличностному общению, толерантности, преодолению возможного языкового барьера;
- 3) знакомство с культурой русского народа и ее местом в диалоге с культурой армянского народа;
- 4) признание и понимание студентами ценностей другой культуры, уважение к ней.

Для формирования контекста русской культуры нами широко используются тексты, отражающие традиции, обычаи, быт, религию русского народа, в целом воссоздающие национально-культурный колорит России;

- Откуда начинается Россия?
- Москва и Волга
- Создание славянской письменности
- Берестяные грамоты
- Крещение Руси
- 7 чудес России
- Армянские церкви в Москве
- Белые ночи в Петербурге
- Эрмитаж. Петергоф
- Рождество Христово в Армении и России
- Пасха, праздник светлого Христова Воскресения в Армении и России
- Масленица в Армении и России
- Русский национальный костюм
- Матрешка – душа России
- В Тулу со своим самоваром не ездят!

Диалог культур важен как средство воспитания толерантности, а в итоге – гармонизации национальных отношений. Диалог культур помогает не только познать русскую культуру, но и более глубоко проникнуть в свою, родную, культуру. Ведь осознание родной языковой картины мира особенно ярко проявляется в сопоставлении с картиной мира другого народа. Л. В. Щерба в свое время писал, что знание неродного языка помогает лучше понять устройство родного языка, посмотреть на родной язык с другой стороны, другими глазами. На фоне встречи культур студенты будут более глубоко осознавать то общее, что объединяет эти культуры, начнут глубже чувствовать особенности и своеобразие русского и родного языков.

При обучении русскому языку на гуманитарных факультетах, при введении страноведческих текстов я решила остановиться на теме <<Масленица>>, ибо недавно мы проводили зиму и в Армении и в России.

Итак, одной из главных задач при обучении русскому языку является параллельное обучение четырем видам речевой деятельности: чтению, говорению (монологической и диалогической речи), аудированию и письму. Тема содержит предтекстовые задания с притекстовыми словариками, притекстовые и послетекстовые задания, направленные на развитие коммуникативной компетенции, в частности такой ее составляющей, как социокультурная.

Отвечая основной цели обучения русскому языку на продвинутом этапе – развитию коммуникативной компетенции обучаемых, задания направлены также на достижение следующих целей:

- воспитание сознательного отношения к языку как явлению культуры, основному средству общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности; воспитание интереса и любви к русскому языку;
- совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих свободное владение русским языком в разных сферах, в том числе профессиональной, и ситуациях его использования; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию; потребности к речевому самосовершенствованию;

Любая форма коммуникации связана с культурологическими особенностями представителей различных национальных культур, а культурные различия неизбежно оказывают свое влияние на результаты коммуникации, приводя к сбоям в процессе общения. Воспитание толерантного отношения к чужой культуре, преодоление кросс-культурных различий, затрудняющих общение и понимание между представителями различных культур, становится важным условием воспитания полноценной личности в современном мире.

Истинная Масленица (Бун Барекендан)

1. Давайте побеседуем.

- вспомните и расскажите, что вы знаете о праздновании Масленицы в Армении, Арцахе? Какие древние традиции вам известны? Как армянская молодежь относится к данному празднику?
- Объясните значения выделенных слов.

2. а) Прочитайте текст.

Масленица у армян называется Барекендан, что дословно означает «**доброе житие**», «**радость жизни**». В старину в Масленицу готовили **обильную пищу**, веселились, а бедняки становились предметом всеобщего внимания и пользовались **общественным столом**. В воскресную ночь

после Масленицы на ужин ели мацун (простоквашу) и катнов – молочную рисовую кашу.

Так как посты некоторых других праздников также имеют масленицу, то эта называется Истинной. Она отмечается в воскресенье перед началом **Великого поста**. В субботу накануне Истинной Масленицы алтарная завеса закрывается на весь период Великого поста. Масленица – воспоминание человеческого счастья, которым наслаждались Адам и Ева в раю. В Масленицу человеку можно было **вкусить все плоды** за исключением плода с дерева знания, что символизирует пост. Масленица является выражением добродетелей. В этот день люди выходят из траура и начинают радоваться, **забывают о страданиях и находят утешение**. Каждый христианин **смирностью души, покаянием**, постом и с надеждой на милость Божия приступает к сорокадневному Великому Посту.

3. Выпишите из текста словосочетания <сущ. и прилаг.>, составьте с ними предложения.

4. Подготовьте сообщение о том, как вы понимаете Великий пост. Соблюдаете ли вы пост?

5. Выпишите из текста глаголы и определите их вид.

6. Составьте предложения с выделенными словами.

7. Переведите текст на армянский язык

8. Подготовьте в группе презентацию по заданной теме

МАСЛЕНИЦА

1. Давайте побеседуем.

- вспомните и расскажите, что вы знаете о праздновании Масленицы в России. С каким армянским праздником ее можно соотнести?

2. а) Прочитайте текст.

Масленица – народно-православный праздничный цикл, сохранившийся у славян с языческих времен. Обряд связан с проводами зимы и встречей весны.

Масленица получила свое название от того, что в этот период времени – последнюю неделю перед Великим постом – разрешается употребление в пищу сливочного масла, молочных продуктов и рыбы.

Дата начала Масленицы каждый год меняется в зависимости от того, когда начинается Великий пост. Главные традиционные атрибуты народного празднования Масленицы в России – блины, чучело Масленицы, забавы, катание на санях, народные гулянья.

В дохристианскую пору празднование Масленицы было приурочено к весеннему равноденствию, которое у многих народов является началом нового года. В данном случае к обрядам начала нового годового цикла может относиться сожжение мусора и чучела Масленицы как уничтожение всего старого, дряхлого и освобождение места для нового, молодого, лучшего. В это время проводят Зиму и начинают встречать Весну.

С символикой возрождения мира непосредственно связана и идея плодородия земли и плодovitости людей и скота. Главной героиней праздника была, естественно, Масленица, воплощенная в чучеле. Чучело Масленицы представлялось средоточием плодородия и плодovitости, и ритуалы его проводов должны были сообщить это плодородие земле: как известно, пепел от чучела раскидывали по полям.

С идеей плодородия связана и третья сторона Масленицы – поминальная. Ушедшие предки, по представлениям крестьян, находились одновременно и в ином мире, и в земле, а значит, могли влиять на ее плодородие. Поэтому крайне важным было не гневить предков и почтить их своим вниманием. Для этого в Масленице существует посещение кладбищ, обильные трапезы, обязательно включавшие блины. Вопреки широко распространенному мнению, блины не являются и никогда не являлись символом солнца у славянских народов. Блины у славян всегда были поминальным блюдом.

Вся *масленичная неделя* делится на два периода: *Узкая Масленица* и *Широкая Масленица*. Узкая Масленица – первые три дня: понедельник, вторник и среда, Широкая Масленица – это последние четыре дня: четверг, пятница, суббота и воскресенье. В первые три дня можно было заниматься хозяйственными работами, а с четверга все работы прекращались и начиналась Широкая Масленица. В народе каждый день Масленицы имеет свое название.

Понедельник – встреча

Начало Узкой Масленицы. К этому дню достраивались снежные горы, качели. Начинали печь блины. Первый блин отдавался бедным на помин усопших. В этот день из соломы и старой одежды сооружалось чучело Масленицы, которое возили в санях по улицам.

Вторник – заигрыш

В этот день происходили смотрины невест и сватовство, чтобы после Великого поста сыграть свадьбу.

Среда – лакомки

В этот день зять приходил к теще на блины, которые она сама готовила.

Четверг – разгул



С этого дня начиналась Широкая Масленица, хозяйственные работы прекращались. Устраивались катания на лошадях, кулачные бои, различные соревнования, которые завершались шумными пирушками. Главное действие в четверг – штурм и дальнейший захват снежного городка.

Масленичные гуляния повсеместно сопровождались разведением костров и ритуальными прыжками через огонь.

Пятница – тещины вечерки

В этот день с ответным визитом теща приходила в гости к зятю. Блины в этот день пекла дочь – жена зятя. Теща приходила в гости со своими родственниками и подругами.

Суббота – золовкины посиделки

Молодые невестки приглашали в гости к себе золовок и других родственников мужа. Невестка должна была подарить золовке какой-нибудь подарок.

Воскресенье – проводы. Прощеное воскресенье



В этот день все близкие люди просили друг у друга прощения за все причиненные за год неприятности и обиды. В храмах на вечернем богослужении совершается чин прощения (настоятель просит прощения у других служителей церкви и прихожан). Затем и все верующие, кланяясь друг другу, просят прощения и в ответ на просьбу произносят «Бог простит».

Вечером в Прощеное воскресенье поминали усопших, ходили на кладбище. В этот день ходили в баню. Остатки праздничной еды сжигали, посуду тщательно мыли. В конце праздника происходил ритуал проводов Масленицы – торжественно сжигали чучело Масленицы, полученный пепел рассыпали по полям.

*гневить – сердить
сватовство – իշխիրիք
пепел – փխիր*

*усопшие – умершие, покойники
смотрины – первый визит родственников
жениха в дом невесты*

б) Замените выделенные словам антонимичными: последняя неделя; разрешается употребление; начинается Великий пост; весеннее равноденствие; является началом нового года; уничтожение всего старого; встречать весну; Узкая Масленица; начинали печь; отдавали бедным; вечернее богослужение.

в) Найдите в тексте существительные – названия родства. Выпишите и запомните. Переведите эти слова на армянский язык.

г) Задайте друг другу вопросы по тексту.

Задания имеют целью формирование и развитие орфоэпических и орфографических, лексических, лексико-грамматических навыков и умений; навыков и умений чтения, говорения (подготовленной и неподготовленной монологической и диалогической речи) и связного письменного высказывания. Задания направлены на обогащение словарного запаса обучаемых, обучение различным видам чтения; они помогают обучаемым извлекать нужную информацию из учебных текстов, пользоваться для выражения своих мыслей усвоенной лексикой и синтаксическими конструкциями; понимать на слух русскую речь, рассказывать, описывать, рассуждать, доказывать свою точку зрения, обсуждать проблемы, которые волнуют их сверстников и т. д.

д) *Прокомментируйте названия дней масленичной недели. В какой из этих дней и почему вы бы хотели участвовать в праздновании Масленицы?*

е) *Расскажите, что нового для себя вы узнали о праздновании Масленицы.*

3. Прочитайте и прокомментируйте значение связанных с Масленицей пословиц и поговорок.

- Без масла каша не вкусна.
- Где блины, тут и мы; где с маслом каша – тут и место наше.
- Пируй-гуляй, баба, на Маслену, а про пост вспоминай.
- Не все коту Масленица, будет и Великий Пост.
- Пойти к теще на блины.

Таким образом, основной целью обучения русскому языку студентов-армян в условиях глобальной информатизации общества должно стать воспитание личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке. Содержанием обучения русскому языку в армянском вузе должна стать культура как система духовных ценностей, накопленных русским народом – от быта до философии. Процесс усвоения неродного языка должен быть тесно связан с усвоением иноязычной культуры в познавательном, развивающем, воспитательном и обучающем аспектах. Владение изучаемым языком во всех видах речевой деятельности должно осуществляться через культуру, а культура народа должна усваиваться через его язык.

Литература

1. Акишина, А.А. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного / А. А. Акишина, О.Е. Каган. – Москва : Русский язык. Курсы, 2004. – 255 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – Москва : Сов.писатель, 1972. – 363 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1986. – 444 с.
4. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 246 с.
5. Айрапетян Л.С. Пособие по русскому языку для студентов гуманитарных факультетов. – Степанакерт, 2016.

Ayrapetyan L.S.
Artsakh State University

Dialogue of cultures in the study of the Russian language at the Faculty of Humanities at ArSu

The article examines the specifics of teaching Russian at the Artsakh University Faculty of Humanities on the basis of the principle of dialogue of cultures. Russian

Russian is mainly focused on the description of methods and techniques that carry out the dialogue of Russian and native cultures in the study of the Russian language. Various lexical and grammatical tasks aimed at the development of communicative communication are presented.

Keywords: Russian language, dialogue of cultures, education, tolerance, culture, teaching methods, regional texts, communication, vocabulary.

Положение русского языка в Китае

В статье дан обзор сведений из открытых источников об истории, современном состоянии и перспективах развития положения русского языка в Китайской Народной Республике. Сделан вывод о том, что широкая договорная база между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой и активное участие обеих стран в совместных мероприятиях, направленных на усиление гуманитарного сотрудничества, служат доказательством успешного российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере, которое, активно развиваясь и в настоящее время, способствует дальнейшей положительной динамике в укреплении позиций русского языка в Китае.

Ключевые слова: русский язык; Китай; гуманитарное сотрудничество.

Благоприятные условия для распространения русского языка в Китае созда-
ет российско-китайская договорная база: важным российско-китайским соглашением, заключенным после распада СССР, является «Соглашение между правительством Российской Федерации и правительством Китайской Народной Республики о культурном сотрудничестве» от 18 декабря 1992 г., в ст. 2 пункта «Образование и общественные науки» которого говорится об оказании «содействия в изучении и преподавании китайского языка и литературы в Российской Федерации и русского языка и литературы в Китайской Народной Республике» [1].

Расширению гуманитарного взаимодействия способствовали и ряд других договоров: «О добрососедстве, дружбе и сотрудничестве» от 2001 года и «Об изучении русского языка в Китайской Народной Республике и китайского языка в Российской Федерации» от 2005 года.

На встрече глав РФ и КНР в Пекине 18 июля 2008 г., посвященной усилению взаимодействия в социально-гуманитарной сфере, была создана Российско-Китайская Межправительственная Комиссия по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта [1].

В 2014 году государства договорились далее расширять культурный диалог.

Законодательных и иных нормативных актов, ограничивающих права соотечественников, проживающих за рубежом, и русскоязычных иностранных граждан на свободное использование русского языка, в китайском законодательстве не имеется.

Русский язык используется как «региональный язык (язык меньшинства)» в бытовой сфере, в образовании, в туризме и культуре [2].

Русский язык в Китае стали преподавать более 300 лет назад, в правление династии Цин. С тех пор его популярность переживала немало взлетов и падений. Золотым веком русского языка в Поднебесной можно считать годы советско-китайской дружбы, когда он занимал ведущее положение среди всех иностранных. С началом экономических реформ 1970-х годов позиции самого изучаемого иностранного языка занял английский. Но по мере роста российско-китайского экономического, военного и политического сотрудничества русский язык становится одним из самых перспективных для изучения в КНР.

Китайское правительство проводит дружественную лингвистическую политику в отношении русского языка. Число учебных заведений, в которых изучается русский язык, за последние два десятилетия выросло с 40 до 150.

Растет интерес молодежи к русскому языку. Согласно опросу, проведенному в 2013 году среди китайских студентов в северных районах Китая (Маньчжурия, Цицикар, Яньтай, Тяньцзинь и Хайлар), 74 % из них хотят выучить русский язык [1].

В 60–80-е годов XX века русский язык в Китае изучали не только в вузах, но и в средних школах почти во всех регионах страны. В последние годы с развитием стратегического партнерства между Китаем и Россией двусторонние связи в политической, экономической и культурной областях быстро расширяются и укрепляются, благодаря чему в Китае наблюдается возвращение интереса к изучению русского языка.

Русский язык является обязательным предметом приблизительно в сотне школ, расположенных преимущественно в провинциях, прилегающих к границе с Россией. Общее число учащихся достигает 83 тысяч. Кроме того, три пекинские школы получили в 2007 году грант от властей КНР на изучение русского языка. Один из самых русифицированных населенных пунктов Китая — приграничный город Суйфэньхэ, в котором русский язык преподается практически на всех ступенях образования.

Согласно опубликованным данным 2016 года, русский язык преподавался как специальность в 150 вузах Китая, тогда как в 1999 и в 2004 году таких вузов было около 40 и 65 соответственно. Еще большее впечатление производит статистика, отражающая рост числа китайских студентов, изучающих русский язык: в 1999 году — около 3 тысяч, в 2004 — около 6 тысяч, а в 2016 — более 40 тысяч человек [4].

Согласно данным 2018 года, более 100 тысяч человек в Китае обучаются по специальности «Русский язык», и еще примерно столько же учат русский язык как иностранный (в 2014 году их было 30 тысяч) [4, 5].

Наиболее крупными исследовательскими центрами по русистике в Китае являются: Пекинский университет, Даляньский университет иностранных языков, Хэйлунцзянский университет, Шанхайский университет иностранных языков, Пекинский университет иностранных языков.

В Юго-Восточном Китае уровень русистики значительно ниже прочих районов страны. В немногочисленных университетах набор на отделения русского языка составляет несколько десятков человек. Такой низкий спрос на специальность вполне объясним: в южных регионах найти применение своим знаниям по русскому крайне проблематично.

Абсолютное большинство изучает русский язык в учреждениях высшего образования (92 %), на школы и специализированные курсы приходится небольшое число учащихся (1 % и 6 % соответственно). Практически все студенты посещают сайты Рунета, потребляют российскую кино- и литературную продукцию.

В Китае действуют общественные организации, объединяющие специалистов в области преподавания и изучения русского языка. Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ) выпускает методические издания – «Русский язык в Китае», «Русский язык в средней школе» и «Русская литература», активно работают Китайское Пушкинское общество и Ассоциация изучения русской и советской литературы.

Разработкой методических пособий и учебников для вузов по русскому языку в основном занимаются Пекинский университет иностранных языков. Шанхайский университет иностранных языков и Хэйлунцзянский университет.

В университетах ведется работа над повышением квалификации преподавателей русского языка, стимулируется и поощряется овладение новыми методиками обучения русскому языку, использование на занятиях новейших технологий.

За последние десять лет выпущены сотни наименований литературы на русском языке, в том числе более 150 учебников и словарей [3].

27 сентября 2010 года в соответствии с «Соглашением между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о взаимном учреждении культурных центров» от 13 октября 2009 г. был открыт Российский культурный центр (РКЦ) в Пекине. Центр ведет активную работу по продвижению русского языка и культуры в Китае.

В настоящее время на территории континентального Китая функционирует 6 центров русского языка (Пекин, Шанхай, Чанчунь, Сиань, Далянь, Гуанчжоу) и два на территории Тайваня и Макао соответственно [1]. Кроме того, в Китае в соответствии с законодательством РФ проводится государственное тестирование по русскому языку как иностранному. Проводятся российско-китайские совещания по вопросам сотрудничества в области образования, которые способствуют не только расширению обменов между молодежью двух стран, но и сотрудничеству в области СМИ, кинематографа, туризма, спорта и т. д.

Русский язык в Китае распространен в основном в северной части, в провинциях, граничащих с территорией бывшего СССР, и в некоторых крупных

городах: Пекине, Шанхае, Харбине. В центральных и особенно в южных провинциях Китая русский язык имеет слабое распространения [3].

Численность русскоговорящего населения в Китае, по данным 2010 года, 600 тысяч человек.

Русская диаспора, по меркам Китая, небольшая: по разным данным, от 15 до 40 тысяч человек. Крупных диаспор нет практически ни в одном китайском городе: большая часть бывших соотечественников распределена небольшими группами по всей стране.

Значительную часть приезжих составляют: жители Дальнего Востока, мигрировавшие к родственникам; студенты, приехавшие на учебу в местные ВУЗы; русскоязычные специалисты, по большей части работающие в сферах IT, преподавания русского/английского в частных школах. Во многих китайских населенных пунктах создаются «Русские клубы», куда вступают ради общения и поддержки мигранты со всего постсоветского пространства.

В число городов и регионов, где проживают русские, входят (по некоторым из них имеются данные о численности): Пекин (~10000 чел.), Харбин (~3000 чел.), Шанхай (~5000–6000 чел.), Далянь, Маньчжурия, Урумчи (2603 чел.), Кульджа, Чугучак, Аргунь-Юци (2468 чел.), провинция Хэйлунцзян [6].

На изменение численности круга носителей влияют: миграционные процессы, расширение сотрудничества между нашими странами в экономике, образовании и культуре, увеличение числа туристов, а также активная политика правительств России и Китая по взаимному развитию языков [4].

В 2009 году был основан «CGTN-Русский» – международный телеканал «Центрального телевидения Китая» (ССТV), вещающий на русском языке.

С 1999 года Международное радио Китая (МРК) ведет ежедневное вещание на русском языке.

На русском языке выходит целый ряд китайских печатных СМИ.

Хэйлунцзянский университет на регулярной основе выпускает Дальневосточный торгово-экономический вестник. С 2006 года издается ежемесячный журнал «Китай».

Русскоязычной аудитории в Китае адресован журнал русских эмигрантов «Берега дружбы», созданный в 2009 г. По законодательству КНР иностранные СМИ не могут самостоятельно издаваться в КНР, поэтому издателями была выбрана форма приложения к существующему китайскому журналу «Партнеры». Журнал, адресованный всем российским соотечественникам, считается первым опытом создания подобного специализированного издания. По мнению создателей журнала, его выход свидетельствует о том, что жизнь русскоязычной диаспоры признана социальным явлением китайской действительности: «...если китайские власти дают нам возможность легально издавать свой журнал на основе взаимовыгодного сотрудничества, практически на равных, значит, мы не на бумаге, а на деле можем помочь друг другу,

50 | своим государствам, народам. Значит, не только Китай открыл себя миру, но и мир становится частью Китая» [8].

Особую группу представляют двуязычные СМИ, изначально адресованные аудитории Китая и России. Ежемесячный иллюстрированный журнал «Партнеры», издающийся в Китае с 2002 г. по настоящее время на русском и китайском языках, уже выдержал проверку временем. Журнал издается под эгидой Пресс-канцелярии Народного правительства провинции Хэйлуцзян, выпускается в Харбине, распространяется по всему Китаю и Дальневосточному региону России. Журнал имеет приложения «Бизнес-мост» (на китайском языке), «Безопасность города» (70% на китайском и 30% на русском языках) и «Берега дружбы» (на русском языке) [7].

Русскоязычной аудитории в Китае адресован журнал русских эмигрантов «Берега дружбы», созданный в 2009 г. По законодательству КНР иностранные СМИ не могут самостоятельно издаваться в КНР, поэтому издателями была выбрана форма приложения к существующему китайскому журналу «Партнеры». Журнал, адресованный всем российским соотечественникам, считается первым опытом создания подобного специализированного издания. По мнению создателей журнала, его выход свидетельствует о том, что жизнь русскоязычной диаспоры признана социальным явлением китайской действительности: «...если китайские власти дают нам возможность легально издавать свой журнал на основе взаимовыгодного сотрудничества, практически на равных, значит, мы не на бумаге, а на деле можем помочь друг другу, своим государствам, народам. Значит, не только Китай открыл себя миру, но и мир становится частью Китая» [8].

Агентство «Синьхуа» и газета «Жэньминь жибао», а также Китайский информационный интернет-центр на русском языке ежедневно размещают в Интернете ленту оперативной информации и другие материалы на русском языке, в ежедневном режиме обновляются деловые интернет-издания «Партнеры», «КитайRu-net», «RussianChina.ru», «Cocochina.ru», «777china.com».

Русские театральные труппы активно действовали в Китае в первой половине XX века: Харбин, Шанхай, Тяньцзинь, Дайрен. В настоящее время русских театров нет. При РКЦ в Пекине действует Театральная студия «Золотой ключик».

Чрезвычайной популярностью в КНР пользуются песни на русском языке. В стране действует около 40 ансамблей, постоянно проводящих фестивали. Русский песенный конкурс бьет все рекорды по рейтингу на китайском телевидении [3].

Не ослабевает интенсивность перевода русскоязычной литературы. По состоянию на 2015 год, «Воскресение» Льва Толстого насчитывало 22 различных перевода, «Евгений Онегин» – 10, «Как закалялась сталь» – 21, «Ма-

стер и Маргарита» – 10. Последнюю книгу в 2003 году выпустили в разных версиях сразу пять издательств [2].

Итак, анализ открытых источников производит весьма положительное общее впечатление от процесса продвижения русского языка в Китае.

Информационная поддержка названного процесса на сайте РКЦ в Пекине полностью соответствует современным требованиям. На сайте имеется вся необходимая информация: планы мероприятий, контакты, расписания, новости и т. д., отлично работают все ссылки. Можно предложить данный сайт в качестве образца для большинства европейских РЦНК.

Государственная поддержка в продвижении русского языка явно прослеживается в динамике роста числа университетов, готовящих будущих преподавателей-русистов, и росте числа студентов по специальности «Русский язык». Проблемы с методическим обеспечением также решаются достаточно успешно. Это видно по количеству новых учебников, разработанных в местных университетах, и масштабам издания русской литературы.

РКЦ в Пекине, Русские центры в китайских университетах и Организации соотечественников в Китае также ведут активную работу, что явно отслеживается на их сайтах.

Широкая договорная база между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой и активное участие обеих стран в совместных мероприятиях, направленных на усиление гуманитарного сотрудничества, служат доказательством успешного российско-китайского взаимодействия в гуманитарной сфере, которое, активно развиваясь и в настоящее время, способствует дальнейшей положительной динамике в укреплении позиций русского языка в Китае [1].

Литература

1. Голик М.Я. Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1–2 (55). – С. 108–110. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/russkiy-yazyk-v-kitae-proshloe-i-nastoyashee> (дата обращения 30.08.2019).

2. Гулимире А., Титкова С.И. Русский язык в Китае: традиции и перспективы // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. Воронеж. – 2018. – № 2 (38). – С. 68–78. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35128880> (дата обращения 30.08.2019).

3. Интерес Китая к русской литературе очень высок [Электронный ресурс] // PrimaMedia. – Режим доступа: <https://primamedia.ru/news/701880/?from=37> (дата обращения 30.08.2019).

4. Лукин А.В. Российско-китайские отношения: не ослаблять усилий [Электронный ресурс] // Международная жизнь. 2009. № 11. – Режим доступа: <http://www.mgimo.ru/news/experts/document130656.phtml> (дата обращения 30.08.2019).

5. Русские города в Китае [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://travelask.ru/articles/russkie-goroda-v-kitae> (дата обращения 30.08.2019).

6. Русский язык в современном Китае: сб. науч.-метод. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Хайлар, КНР, Институт русского языка и культуры Хулуьбуирского института, 2–5 октября 2015 г.). Чита: ЗабГУ. – 2015. – С. 167. – Режим доступа: <http://gorpyal.ru/wp-content/uploads/2016/02/rus-lang-in-china.pdf> (дата обращения 30.08.2019).

7. Русскоязычные СМИ Китая: история и перспективы развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/russkojazychnye-smi-kitaya-istoriya-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения 30.08.2019).

8. Чэнь Ц., Кондрашева Е.В. Русский язык в Китае: история, современность и перспективы // Материалы секционных заседаний 54-й студенческой научно-технической конференции ТОГУ 2014. – 2014. – С. 430–433. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_22668232_98950478.pdf (дата обращения 30.08.2019).

Akimova E.N.

Pushkin State Russian Language Institute

The position of the Russian language in China

The article provides an overview of information from open sources about the history, current state and prospects for the development of the position of the Russian language in the People's Republic of China. It is concluded that the broad contractual framework between the Russian Federation and the People's Republic of China and the active participation of both countries in joint activities aimed at strengthening humanitarian cooperation serve as evidence of the successful Russian-Chinese cooperation in the humanitarian sphere, which, while actively developing at the present time, contributes to further positive dynamics in strengthening the position of the Russian language in China.

Keywords: Russian language; China; humanitarian cooperation.

*Алексинская Анастасия Юрьевна,
Андреюшина Елизавета Александровна,
Новикова Полина Васильевна,
Обласова Анна Васильевна*

*Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена
alexnastja2014@gmail.com;
elizavetaandre@herzen.spb.ru;
polinovik@gmail.com;
klimanova_av@mail.ru*

Использование принципа диалога культур при разработке содержания проекта «Социокультурная адаптация детей мигрантов, 2021 г.» Герценовского университета³

В статье рассматривается принцип диалога культур как одного из важнейших принципов при разработке учебно-методических материалов программ дополнительного образования/проектов, связанных с социокультурной адаптацией детей мигрантов.

Одним из примеров эффективного использования принципа диалога культур является содержание проекта «Социокультурная адаптация детей мигрантов», реализованного Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена в 2021 году.

Ключевые слова: социокультурная адаптация, языковая адаптация, дети мигрантов, диалог культур, межкультурная коммуникация.

При разработке программ дополнительного образования/проектов, направленных или связанных с социокультурной адаптацией мигрантов и, в первую очередь, детей мигрантов необходимо ставить долгосрочной целью

³ Работа выполнена в рамках Гранта Министерства просвещения Российской Федерации на проведение всероссийских, окружных и межрегиональных мероприятий патриотической направленности, с участием детей и молодежи в рамках реализации федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» национального проекта «Образование», лот № 9 «Проведение обучающих мероприятий по вопросам формирования гражданской идентичности и межнационального согласия» (Соглашение о предоставлении из федерального бюджета грантов в форме субсидий в соответствии с пунктом 4 статьи 78.1 Бюджетного кодекса Российской Федерации от «15» июня 2021 г. № 073-15-2021-1055).

успешную межкультурную коммуникацию обучаемых на всех этапах взаимодействия с новым материалом неродной лингвистической/социокультурной среды: на этапе знакомства с материалом, на этапе его изучения, на этапе его усвоения и на перспективном этапе его (регулярного) применения. В связи с этим одним из важнейших выступает принцип учета диалога культур, а его использование при разработке методического и учебного материала приобретает неоспоримо высокое значение.

В социологии понятие диалога культур определяется как «совокупность непосредственных отношений и связей, которые складываются между различными культурами, а также их результатов, взаимных изменений, возникающих в ходе этих отношений. Диалог культур – одна из наиболее значимых для культурной динамики форм культурной коммуникации. В процессе диалога культур происходят изменения культурных паттернов – форм социальной организации и моделей социального действия, систем ценностей и типов мировоззрения, становление новых форм культуротворчества и образа жизни» [4, с. 281].

При организации проведения обучающих мероприятий, направленных на социокультурную адаптацию детей мигрантов, что подразумевает их развитие в культурном и общеобразовательном плане, наиболее релевантным для нашего исследования выступает дефиниция профессора Л.И. Харченковой, определяющей диалог культур как «взаимодействие контактирующих культур в процессе изучения иностранных языков, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных лингвокультурных общностей» [3, с. 65].

В полиэтническом классе, где встречаются явления различных культур при разработке программ дополнительного образования/проектов учебно-методический материал должен включать в себя: вопросы этики поведения в обществе и школьном коллективе, культурных традиций и исторических особенностей России, компоненты ее истории и культурных традиций, занятия, направленные на повышение уровня владения русским языком, – с учетом особенностей межкультурной коммуникации и диалогической вовлеченности параллелей и социокультурных явлений родного (нерусского) языка в процесс.

Также «очевидно, что в условиях поликультурного класса диалог культур актуален не только в связи с изучением русского языка детьми мигрантов, но и с точки зрения необходимости организации толерантной коммуникации между представителями разных культур. Таким образом, диалог культур необходим как детям, плохо говорящим по-русски и нуждающимся в аккультурации, так и русскоязычным школьникам – участникам межкультурной коммуникации» [2, с. 335].

Успешной практикой реализации масштабного проекта, направленного на методическое обеспечение педагогов образовательных организаций в об-

ласти социокультурной адаптации детей мигрантов и детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ с целью формирования гражданской идентичности и межнационального согласия, выступает проект «Социокультурная адаптация детей мигрантов», реализованный Российским государственным педагогическим университетом им. А.И. Герцена с апреля по декабрь в 2021 году (*далее* – Проект).

Реализации Проекта осуществлялась в несколько основных этапов:

1. Подготовка и проведение обучающих мероприятий для лиц, осуществляющих образовательную и социокультурную работу с детьми мигрантов и детьми, проживающими в полиэтнических регионах РФ (*далее* – дм и дппр РФ).
2. Мониторинг на выявление потребности в области поликультурного образования и социально-культурной адаптации дм и дппр РФ.
3. Социальная адаптация дм и дппр РФ младшего и среднего школьного возраста.
4. Разработка методического инструментария и пособий по социокультурной адаптации учащихся мигрантов в поликультурных школах, а также учащихся полиэтнических регионов РФ.

При разработке содержания Проекта принцип диалога культур был использован в материалах каждого этапа. Но свое максимально полное отражение этот принцип нашел при разработке методических материалов для специалистов, осуществляющих образовательную и социокультурную работу с детьми мигрантов, а также при разработке учебных материалов для учащихся мигрантов.

Принцип диалога культур учитывался также и при разработке дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Социокультурная адаптация детей мигрантов и детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ, средствами русского языка, истории и культуры» (72 ак.ч.) [1], целью которой было развитие у педагогических работников компетенций, необходимых для проектирования и построения образовательного процесса в поликультурной школе.

Использование принципа диалога культур педагогическим работником при организации образовательного процесса будет способствовать менее агрессивной и более незаметной социальной и языковой адаптации детей-мигрантов.

Вышеназванный принцип имплицитно отражен в описании программы – цели и задачах (освоить необходимые теоретические знания о социокультурной адаптации детей и технологиях ее осуществления; сформировать навыки проектирования учебного процесса и внеучебной деятельности, направленной на социокультурную адаптацию), наименованиях учебных модулей, дисциплин («Особенности полиэтнической и поликультурной школы», «Технологии формирования языковой компетенции на уроках неродного

языка», «Обучение инофонов русскому языку как метапредмету», «Технологии формирования социокультурной компетенции инофонов средствами языка, истории и культуры»), эксплицитно – в выделенной теме учебного плана «Диалог культур», которая включает подтемы: «Диалог культур как условие организации толерантной коммуникации», «Национально-культурная специфика языковых единиц», «Технологии создания диалога культур в поликультурной аудитории современной российской школы». В ходе изучения темы слушатели программы знакомятся с тем, как на практике учитывается диалог культур: виды работ на уроке, обращение к произведениям искусства разных стран, типология упражнений, раскрытие общекультурных тем в текстах разных народов и др. Список рекомендуемой литературы и других информационных ресурсов также сформирован с пониманием неразрывности диалога культур с обучением языку.

В рамках проекта была разработана Программа социально-культурной и языковой адаптации детей мигрантов и детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ в объеме 60 часов для младшего и среднего школьного возраста. Данная Программа была реализована согласно результатам проведенного мониторинга и в результате проведенного конкурсного отбора в 102 общеобразовательных организациях трех федеральных округов РФ: СЗФО – 43 группы, 359 учащихся; СКФО – 10 групп, 65 учащихся; ЦФО – 49 групп, 333 учащихся. Общей численностью 102 групп – 757 учащихся. Подробнее см. таблицу 1 «Национальный состав учащихся».

Национальность	СЗФО	СКФО	ЦФО	Всего
Таджики	90	0	71	161
Узбеки	88	1	43	132
Армяне	28	11	34	73
Азербайджанцы	23	7	39	69
Киргизы	30	0	23	53
Цыгане	3	0	16	19
Казахи	12	1	3	16
Украинцы	4	1	10	15
Кабардинцы	0	11	3	14
Татары	2	0	10	12
Вьетнамцы	1	0	10	11
Смешанная	7	2	0	9
Лезгины	3	1	4	8
Турки	0	6	2	8
Карачаевцы	0	7	0	7

Молдаване	1	0	5	6
Туркмены	2	0	4	6
Другие (менее 5)	65	16	56	137
Всего	359	65	333	757

Табл. 1 «Национальный состав учащихся»

Для проведения мероприятий по социокультурной и языковой адаптации детей мигрантов в рамках Проекта было создано два комплекта пособий по русскому языку для младшей и средней школы [5–7]. Разработанные материалы направлены на интеграцию нерусскоязычных учащихся в российское общество. Для реализации стратегии интеграции при создании пособий Проекта наряду с другими методическими принципами использовался принцип диалога культур. Рассмотрим подробнее примеры.

Конечно, ввиду цели Проекта русской культуре уделено большее внимание, однако авторы на ярких примерах показали многонациональность нашей страны. Также эту идею и идею включенности маленького инофона в российское общество косвенно подкрепляет выбор имен героев текстов: в диалогах и рассказах встречаются русские имена и имена, популярные у других народов, например, Дато, Али, Фарид, Алекс, Нана и другие. Герои разных национальностей вместе учатся, играют, ходят друг к другу в гости. В текстах показывается, что народы живут дружно, в согласии, а иногда это подчеркивается, например, в страноведческих текстах о России. Приведем пример из текста о Казани: «На территории Кремля дружно соседствуют две культуры — Восток и Запад, две религии — ислам и христианство. Красота высоких минаретов мечети Кул-Шариф прекрасно смотрится рядом с христианским храмом, Благовещенским Собором» [7, с. 49–50]. Также тема сотрудничества между народами разных стран поднимается на занятии, посвященном Олимпийским играм, где дети узнают, что «переплетение колец между собой обозначает дружбу между всеми народами Земли» [6, с. 53], «а самая главная цель Олимпийских игр — это популяризация спорта и укрепление дружбы между всеми народами Земли!» [6, с. 54].

В пособии подчеркивается ценность национальных культур, тексты о научных достижениях, народном творчестве, пословицах сопровождаются преамбулой о том, что «каждый народ», «любой народ», «все народы и страны» имеют своих выдающихся деятелей науки, культуры, народное творчество, произведения искусства и т. д. Как уже было сказано, краткосрочный курс обучения направлен на интеграцию детей мигрантов в российское общество, поэтому основное внимание в текстах уделено русской культуре и российским реалиям. Учебные пособия не являются национально ориентированными, поэтому прямое сопоставление фактов национальных культур используется в текстах ограничено. Однако почти все занятия содержат послетекстовые

задания, в которых учащиеся просят рассказать о своей родной стране, быте и культурных особенностях, ответить на вопросы: «Есть ли подобные блюда в кухне твоей родной страны?», «А в твоей родной стране любят чай? Какой напиток самый популярный в твоей родной стране?», «На каких героев сказок твоего народа похожи герои на картинке?» и другие. Такие задания позволяют находить не только различия, но и сходства разных культур, вызывают интерес к различным культурам и способствуют осознанию ценности собственной культуры.

Большой потенциал имеет работа с фразеологизмами. В пособии для средней школы есть занятия на тему «Пословицы и поговорки». На занятии дети читают познавательный текст о том, почему пословицы и поговорки разных народов имеют сходства и различия, и выполняют упражнение, в котором русские пословицы и поговорки нужно соединить по смыслу с их иноязычными эквивалентами. Такая работа позволяет ученикам увидеть общее в картинах мира разных народов с помощью диалога паремий на одну тему, созданных в рамках разных культур.

В пособиях активно используются задания на сплочение коллектива и на развитие навыков командной работы: для младшей школы это различные игры, некоторые из них нацелены на осознание своей уникальности и понимание различий людей по разным признакам (не только по национальности), на обучение толерантной коммуникации, профилактику дискриминации и научение пользоваться своими особенностями в качестве преимуществ, с пользой для себя и для коллектива. А для средней школы во второй части учебного пособия также используется метод проектов, где уже учениками ведется более осознанная групповая работа по поиску, обработке и представлению информации о различных аспектах национальных культур.

Литература

1. Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Социокультурная адаптация детей мигрантов и детей, проживающих в полиэтнических регионах РФ, средствами русского языка, истории и культуры» (72 ак.ч.) [Электронный ресурс] // Межвузовский центр билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А. И. Герцена. – Режим доступа: https://icbpe.herzen.spb.ru/?page_id=1573 .

2. Железнякова Е.А. Межкультурный диалог на уроке русского языка в полиэтническом классе // Избранные труды по филологии и лингводидактике. Лысакова И.П. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб., 2021. – С. 335–342.

3. Методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова и др.; под ред. Проф. И.П. Лысаковой. – Москва : Русский язык. Курсы, 2016. – 320 с.

4. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с. (Мир энциклопедий).

5. Хочу узнать Россию. Учебное пособие по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся в полиэтнических регионах России (для младшего школьного возраста). Краткосрочное обучение – 60 часов / Е.А. Железнякова, Е.А. Андреюшина, Е.В. Белякова; под общей ред. проф. И.П. Лысаковой. – СПб., 2021 – 88 с.

6. Хочу узнать Россию. Учебное пособие по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся в полиэтнических регионах России (для среднего школьного возраста). Краткосрочное обучение – 60 часов. Часть первая / Е.А. Железнякова, Е.А. Андреюшина, Е.В. Белякова; под общей ред. проф. И.П. Лысаковой. – СПб., 2021. – 88 с.

7. Хочу узнать Россию. Учебное пособие по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся в полиэтнических регионах России (для среднего школьного возраста). Часть вторая / Автор-составитель Л.М. Саматова. – СПб., 2021. – 120 с.

*Aleksinskaia A.Iu.
Andreiushina E.A.
Novikova P.V.
Oblasova A.V.*

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Using the principle of dialogue of cultures in the development of the content of the project «Socio-cultural adaptation of migrant children, 2021» of Herzen University

The article discusses the principle of the dialogue of cultures as one of the most important principles in the development of teaching materials for additional education programs/projects related to the sociocultural adaptation of migrant children. An example of the effective use of the principle of dialogue of cultures is the content of the project «Socio-cultural adaptation of migrant children», implemented by The Herzen State Pedagogical University of Russia.

Keywords: sociocultural adaptation, language adaptation, migrant children, dialogue of cultures, intercultural communication.

Андреева Ольга Борисовна
Пронина Елена Вячеславовна
Московский государственный институт международных отношений
a.b.andreeva@inno.mgimo.ru;
e.v.pronina@inno.mgimo.ru

«Ложные друзья» переводчика в учебных текстах

В статье рассмотрены примеры «ложных друзей» (обманчивых слов), встречающиеся в учебных текстах. Межъязыковые синонимы, омонимы, паронимы вызывают трудности у обучающихся, поскольку схожесть слов в английском и русском приводит к выбору неверного варианта перевода. Для преодоления сложностей перевода таких языковых единиц рекомендуется активнее использовать аутентичные словари, а также составлять глоссарии.

Ключевые слова: «ложные друзья», межъязыковые синонимы, омонимы, паронимы, ассоциации, межъязыковая интерференция, глоссарий.

Вопросам определения и нахождения верного значения в контексте посвящено немало работ лингвистов. За последнее время вышло несколько новых словарей, в том числе онлайн, в которых собраны «ложные друзья» [2; 3; 5], хотя «Англо-русский словарь ложных друзей переводчика» В.В. Акуленко, вышедший в 60-е годы XX века, не теряет своей актуальности. В работах А.И. Пахотина определены виды «ложных друзей», а также предложен новый термин *обманчивые слова*. Поскольку незнание особенностей и стремление к быстрому нахождению ассоциативного значения часто приводит к ошибкам и казусам, интерес к «ложным друзьям» (обманчивым словам) не исчезает.

В нашей работе мы используем традиционный подход к данному явлению и опираемся на определение В.В. Акуленко, который трактует «ложные друзья переводчика» как пару слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении [1, с. 371].

В основном такие слова являются заимствованиями из одного языка в другой либо обоими языками из третьего, как правило, латинского, греческого, французского. В последние десятилетия заимствования из английского языка в русский составляют большой пласт современного вокабула. Такое явление привело и к увеличению количества «ложных друзей». Одни из них выходят из употребления, другие появляются. Как правило, после того как слово заимствовано другим языком, оно может обрести новые значения, его структура может полностью измениться.

Ложные друзья переводчика встречаются в текстах учебных пособий, по которым обучаются студенты МГИМО, откуда и выбраны примеры для анализа. Большое количество «ложных друзей» переводчика вызывает необходимость разъяснения обучающимся особенностей данного явления.

Приведем примеры, отобранные из учебных текстов:

Major – ‘главный’; *inventories* – ‘изобретатели’; *report* – ‘доклад’; *option contracts* – ‘контракты’; *performance* – ‘выполнение работы’; *contribute* – ‘вкладывать’; *higher position* – ‘более высокая должность’; *formal* – ‘официальный’; *article* – ‘статья’; *routine cost* – ‘оперативные расходы’, *routine accounting* – ‘оперативный учет’, *subordinates* – ‘подчиненные’; *profiles* – ‘компетенции’; *focus* – ‘концентрировать внимание’; *extravagant* – ‘чрезмерный; затратный’, *dominant market* – ‘главный рынок сбыта’ etc. Как видно из данных примеров, незнание других значений и первая ассоциация схожести со словом на родном языке нередко приводят к выбору неверного значения. Соответственно, перевод звучит странно. Вот еще один пример, когда обучающиеся неправильно трактуют звучащие похоже слова:

‘Around the globe, workforces are taking on older profiles’. – По всему миру работники берут на себя старые модели компетенций.

Слово *profile* – *profiles* переводится здесь как ‘компетенции’, поскольку текст о приеме на работу, а не металлический профиль, что дается как первое значение в словарях.

During the negotiations the company agreed to these terms. – Во время переговоров компания согласилась на эти условия’.

Слово *terms* – это не ‘термины’, а ‘условия’ или ‘сроки’ в юридических и деловых документах. Если обучающиеся не знают этого значения, то могут сделать ошибку, приняв это слово за русское *термин*.

An aggressive style management led to the increase in company turn over.

Слово *aggressive* имеет много значений, в данном случае лучше перевести его как ‘напористый’, хотя студенты переводят как ‘агрессивный’. Эта лексема относится к межъязыковым омонимам.

Очень часто обучающиеся не улавливают разницы и не понимают значения лексемы *decade* в обоих языках. В русском языке *декада* – это три месяца, тогда как в английском – ‘десятилетие’.

Нельзя не отметить, что «зачастую заимствования могут ограничиваться лишь одним или двумя из нескольких, имеющихся у заимствованного слова значений, а иногда в процессе развития обретать иные, даже противоположные значения» [2].

Следуя за классификацией Акуленко, можно распределить «ложных друзей» на следующие группы:

1) межъязыковые синонимы (слова в двух языках, полностью или частично совпадающие по значению). Например: *production*, *argument* etc.

2) межъязыковые омонимы (слова в двух языках сходные по звуковой (или графической) форме, но имеющие разные значения). Например: *entrepreneur* – ‘предприниматель’, *paragaph* – ‘абзац’ *etc.*

3) межъязыковые паронимы (слова в двух языках, не вполне сходные по форме, которые могут вызвать ложные ассоциации и отождествляться друг с другом, несмотря на фактическое расхождение в значениях). Например: *decade* – ‘десятилетие’, *therapist* – ‘психоаналитик’ *etc.*

Тот факт, что возникающие ассоциации в родном языке приводят к выбору в пользу значения на родном языке, вызвано межъязыковой интерференцией. Необходимо отметить, что преодолеть семантическую интерференцию можно не только обращением к словарям, но и заучиванием слов – «ложных друзей». Не являясь лингвистами, обучающиеся тем не менее должны получить от преподавателя информацию о том, что такое явление как «ложные друзья» (обманчивые слова) весьма часто встречаются в иностранных языках.

В процессе обучения, как представляется, необходимо уделять внимание «ложным друзьям» (обманчивым словам). Во многих случаях ассоциативное значение приходит даже без учета контекста, привлечение к ним внимания студентов, а также обучение студентов правильной работе со словарем. Важно определять контекстное значение и составлять глоссарии, в которых будут содержаться именно те семантические значения слова, которые используются в деловом английском, в экономическом подязыке и т.п. Одним из способов найти верное значение является обращение к толковым и аутентичным словарям либо к англо-русским.

Для того чтобы студенты определяли в текстах обманчивые слова, необходимо сократить языковую интерференцию при изучении иностранного языка. Это, безусловно, сложная задача, но в этом может помочь как использование аутентичных учебных материалов, словарей, газет, журналов, материалов сети Интернет, так и правильная организация работы на занятиях.

Литература

1. Акуленко В.В. Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». – Москва : Сов. Энциклопедия, 1969. – 384 с.
2. Краснов К.В. Словарь «ложных друзей» переводчика [Электронный ресурс] // Англо-русский словарь ложных друзей переводчика. – Режим доступа: <http://www.falsefriends.ru/> (дата обращения 8.04.2022)
3. Пахотин А.А. Большой англо-русский, русско-английский словарь мнимых друзей переводчика. – Москва : Издатель Карева, 2006. – 304 с.
4. Словарь ложных друзей переводчика [Электронный ресурс] // Лингвотьютор. – Режим доступа: <http://lingvotutor.ru/slovar-lozhnyx-druzej-perevodchika-en-gu> (дата обращения 08.04.2022)

Moscow State Institute of International Relations

Translator's «false friends» in educational texts

The article considers examples of «false friends» (deceptive words) found in educational texts. Interlingual synonyms, homonyms, paronyms as false friends cause difficulties for students, since the similarity of words in English and Russian leads to the choice of the wrong translation option. To overcome the difficulties of translating such language units, it is recommended to actively use authentic dictionaries, as well as compose glossaries.

Keywords: «false friends», interlingual synonyms, homonyms, paronyms, associations, interlingual interference, glossary.

Антропова Марина Юрьевна
АНО ВО «Российский новый университет»
marina-antropova@bk.ru

Боровикова Марина Владиславовна
Российская академия музыки им. Гнесиных
marinborovikov@yandex.ru

Мартынова Маргарита Александровна
Московский государственный университет геодезии и картографии
bilingualconnect@mail.ru

Ф. М. Достоевский глазами современного молодого поколения

В статье рассматривается творчество русских классиков не только как образец для подражания, но и как феномен влияния на повышение общего уровня речи современного молодого поколения. Отмечаются возрастные особенности современных учащихся и их отношение к классической литературе. Подчеркивается воспитательное значение художественного слова в XXI веке. Особое внимание обращается на прочтение текстов и на понимание современными подростками произведений Ф.М. Достоевского.

Ключевые слова: новая коммуникативная среда, формирование языковой личности, язык классической литературы, современное молодое поколение.

Русская классика, произведения XIX в. есть неотъемлемая часть культуры не только нашего народа, но и всей мировой цивилизации. Этот период оценивается исследователями как «золотой век нашей словесности» (П.А. Плетнев). Именно с классических произведений начинается наше знакомство с русской литературой в детстве и продолжается до самого «серебряного возраста».

Имя Ф.М. Достоевского, 200-летний юбилей которого отмечался в ноябре 2021 года, относится к достоянию не только русской, но и мировой литературы. Ценность его не умалется со временем и со сменой веков, но возрастает для каждого последующего поколения. Произведения Ф.М. Достоевского обладают высоким эстетико-энергетическим потенциалом и большой художественной ценностью, что соответствует идеям Н.А. Кузьминой о «сильных» текстах национальной культуры [4, с. 68–71]. Такие тексты позволяют надолго сохранять ключевые смыслы культуры. Можно сказать, что произведения Ф.М. Достоевского вышли за пределы русской национальной литературы, став явлением мировой классики и всего культурного пространства.

Российский читатель впервые открывает для себя Ф.М. Достоевского в школе. Причем, если А.С. Пушкин сопровождает учащихся еще с начальной школы («Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о Царе Салтане», стихи о природе и др.) и проходит с ними весь школьный курс литературы по мере их взросления, то для первой встречи с Ф.М. Достоевским подросткам нужно быть достаточно зрелыми, чтобы понимать творческий замысел автор, который он хотел донести до своего читателя. Молодым людям необходимо обладать определенной степенью сформированности читательской грамотности, подразумевающей под собой не только навыки чтения, но и наличие читательского литературного опыта. Он проявляется в умении осваивать и использовать информацию, полученную из произведения автора, находить пути решения конфликтных ситуаций, – т. е. демонстрировать креативность мышления и определенную степень эмоционального интеллекта. Только тогда можно говорить о полноценном функционировании знаний и умений, необходимых для решения «широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1, с. 127].

Какие умения необходимы молодому поколению? Во-первых, осуществлять поиск, сортировку и фильтрацию большого объема информации, используя наиболее эффективные средства. Во-вторых, умение получения этой информации при просмотре большого числа источников. В-третьих, умение при работе с источником находить информацию из разных предметных областей. Формирование всех этих умений можно осуществлять на разностилевых текстах: научном, научно-публицистическом, официально-деловом и, конечно, художественном. Именно произведения Ф.М. Достоевского, на наш взгляд, могут стать хорошим примером «сверхтекста» [1], при взаимодействии с которым молодые люди вне зависимости от их возраста и формы обучения, смогут получить не только полезные жизненные знания об общественных и личных человеческих отношениях, но и сформировать навыки, выработать умения анализа поведения людей, уяснить причинно-следственные связи происходящих событий. Попробуем сформулировать подтверждение такой точки зрения:

- творчество Ф.М. Достоевского многожанрово и предоставляет большие возможности для чтения и изучения любого из написанных им произведений;
- тематическое многообразие творческого наследия писателя позволяет читателю (самостоятельно или же под руководством преподавателя), найти интересное для чтения и осмысления произведение;
- возможность переноса «ситуативных знаний», полученных при чтении произведения, на новую ситуации во «внеучебном контексте»;
- понимание читателями того факта, что художественный текст Ф.М. Достоевского выходит за рамки национальной культуры;
- возможность продолжения творений писателя во «вторичных» текстах: живописных, музыкальных, театральных, кинематографических.

Каким предстает перед современным молодым читателем писатель? Обычное видение мира Достоевского в приглушенных мрачных серо-коричневых тонах при внимательном вдумчивом чтении позволит увидеть в его произведениях и другие краски. Хрестоматийный роман Достоевского «Преступление и наказание», входящий в школьную программу, удивительно цветной. Если проследить по тексту, различные цвета и их оттенки встречаются очень часто, а некоторые из них повторяются постоянно и это не случайно. Обилием всевозможных оттенков писатель-психолог помогает эмоционально настроиться на восприятие романа. Многими критиками отмечалось преимущество желтого цвета на протяжении всего романа: *мебель «из желтого дерева», «желтые рамки», «пожелтелая кацавейка», «желтый диван», «желтое лицо», «желтый билет», «желтенькие обои», «темно-желтое» лицо Порфирия Петровича, «два желтых кусочка сахара»* и другие [2]. В этом же романе мы находим и разные оттенки красного, бардового, зеленого, голубого и других цветов. Анализ цветописы романа позволяет говорить о его связи с изменением внутреннего состояния персонажей романа.

Еще одна авторская деталь, на которую может обратить внимание вдумчивый читатель: герои Достоевского часто одеты в яркую одежду светлых тонов, соответствующую их времени и моде. Считая одежду неотъемлемой чертой персонажа, Достоевский подробно ее описывает, иногда обращая наше внимание на подчеркивающих какую-то важную деталь (шляпа Раскольника, шарф Солнце и др.). Иногда он передавал своим персонажам свой вкус. Попробовать отыскать в изучаемом произведении «следы» самого автора – такая задача может стать увлекательной.

Для современного молодого читателя привлекательной может стать работа с «вторичными» текстами, появившихся на основе произведения автора. Например, наиболее часто экранируемое произведение Достоевского «Белые ночи», очень романтической повести, герои которой достаточно молоды, может стать для читателя более понятной, если у них появится возможность посмотреть фильм. Сравнение повести с различными ее кинообработками (итальянской, индийской, советской и российской, американской, французской и корейской версий) позволит читателю сопоставить собственное видение этой истории и того, как ее увидели авторы той или иной экранизации [8]. Трактовка образов, возможные изменения сюжета и нарративных линий, выбор конкретных средств визуализации вербального материала оригинала, – все это позволяет говорить о сотворчестве автора, создающего «вторичный» текст, и самого Ф.М. Достоевского. Современный подход к изучению творчества писателя не только продуцирует новые знания и способствует лингвистическому гуманитарному образованию, но и на основе научных исследований и практики преподавания русского языка как родного, как неродного (второго) и как иностранного, позволяет

переосмыслить и по-новому осознать многогранность таланта Ф.М. Достоевского. Происходящие изменения в этическом и языковом сознании подрастающего поколения, взаимодействие языков и культур, – вот что во многом может определить этот интерес.

Любовь к языку и литературе была воспитана у Ф.М. Достоевского с детства во время традиционных семейных чтений, в общении с няней (как и у А.С. Пушкина), в период обучения. Он черпал свои сюжеты из реальной жизни, «сплывал» характеры своих героев с людей трудных судеб, пытаясь разобраться в причинно-следственных связях. Тем самым писатель продолжает лучшие традиции своих предшественников, классиков русской литературы, которые, на наш взгляд, проявляются в следующем:

- в поиске идеи;
- в правдоискательстве;
- в назидательности;
- в реализме;
- в глубине рассуждений;
- в психологизме;
- в постановке великих общественных задач и др.

Интересно посмотреть меняются ли читатели: два-три читающих поколения, что они потеряли и что приобрели.

В школе, в среднем специальном учебном заведении или в вузе иногда складывается определенный стереотип: Ф.М. Достоевский – тонкий психолог, Н.А. Некрасов – певец крестьянской тяжелой доли, а А.П. Чехов – непримиримый враг пошлости. Но так ли это на самом деле? Современный юный читатель уже не полагается полностью на ту информацию, которую передает ему педагог. Сегодняшняя молодежь любит проверять информацию. Они не всегда понимает, почему писателя или поэта заключают в жесткие рамки определенной темы. Юному поколению необходимы образцы, на которых это поколение молодых может учиться чувствовать и жить. Д.С. Лихачев говорил: «литература дает нам колоссальный, обширнейший и глубочайший опыт жизни. Она делает человека не только интеллигентным, развивает в нем не только чувство красоты, но и понимание – понимание жизни, всех ее сложностей, служит проводником в другие эпохи и к другим народам, раскрывает перед вами сердца людей» [5, с. 106–107].

Задаче исследования влияния произведений писателя на читательскую аудиторию был посвящен опрос, проведенный среди учащихся московских школ и средних специальных учебных заведений. Он показал, что за последние 4–5 лет процент читающих произведения Ф.М. Достоевского вырос на 13–15 %. Опрос проводился не только в гуманитарных классах, но и в технических. Это, по всей видимости, неслучайно. Внимание к романам Ф.М. Достоевского оправдано, т.к. новое поколение, недаром получившее

название буквы «альфа»), увлечено науками, тесно связанными с исследованиями мозга человека, его психики, нахождением его в социуме.

Современный молодой человек научился быстро находить информацию в различных источниках при помощи технических средств. Но технический прогресс серьезно влияет и на русский язык: быстрый темп жизни изменяет и нашу речь. Исследователи обратили внимание на тенденцию «сокращать свою мысль», определяя наше время как «эпоху коротких текстов». М. Осадчий отмечает, что это поколение характеризует «грамматическая простота, плоскость, отсутствие цитат, интересных сравнений, каких-то метафор, богатого синонимического ряда» [6]. По замечанию М.Н. Русецкой, «мы все стали писателями и читать стали гораздо больше, предпочитая посты в соцсетях художественной литературе». По мнению исследователя, «бессмысленно призывать людей вернуться обратно к Тургеневу и Толстому. То время ушло, с ним ушел и язык, которым говорили тогда» [7]. Доказательством этому могут служить и некоторые языковые трудности при чтении произведений Ф.М. Достоевского.

Для молодого поколения довольно сложно принять обороты речи героев Ф.М. Достоевского, а порой построение фраз в монологах и диалогах вызывает неадекватное восприятие текста, даже фразы этикета: «*маточка моя, ангельчик, голубчик...*» («Бедные люди»), или обращение к молодому человеку: «*Пройдите, батюшка*», «*голубчик, батюшка*» – говорит Катерина Ивановна Лебезятникову, раскрывшему подлый поступок Лужина («Преступление и наказание»).

Так же не совсем привычна и грамматика второй половины XIX в.: странными кажутся некоторые фразы. У Ф.М. Достоевского: «*не мучайся о ней*», встречается тавтология в тексте «*хозяйюшка хозяйничает*», «*светил свет*», «*засвидетелен свидетелями*».

Учащиеся школы также пребывают в некотором недоумении от того, что преподаватели требуют избегать в сочинениях повторов, тавтологии, а у классиков XIX в. это обнаруживается в тексте довольно часто: например, «*совершенной случайной случайности*», «*представление представится*» и др. (разговор Порфирия Петровича с Раскольниковым в «Преступлении и наказании»); «*знаете и известно*», «*воспоследует сбавка*» – такие словосочетания и обороты речи уже непривычны для современного русского языка.

Безусловно, язык нашей классической литературы требует исторического и лингвистического комментария. Но это не может помешать современному молодому читателю понять позицию автора, эпоху, в которой живут и действуют герои произведения. Тогда станут понятны ситуации, описываемые писателем, и поступки самих героев. Современное поколение пытается найти в классической литературе отклик на свои мысли, получить ответы на волнующие их сегодня вопросы.

Ю.Н. Караулов утверждал, что с высоким темпом развития жизнедеятельности человека интенсивно меняется сам человек, меняется его картина жизни, а с этим меняется и языковая личность [3].

Сегодня становится бесспорным, что знакомство современных молодых людей с произведениями русской классики остается по-прежнему необходимым и востребованным. Оно способствует развитию функциональной читательской грамотности, речемыслительной деятельности, становлению их базовой художественной культуры.

Литература

1. Алешникова Е.Л., Чадина Ю.А. Формирование читательской грамотности в условиях современной школы // Сб. материалов международной научно-практической конференции «Современные технологии в преподавании русского языка: к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета». Москва, 2020. – С. 126–131.
2. Дмитриева Л. Символика цвета в романе Достоевского «Преступление и наказание» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://me02.ru/zheltyu-tsvet-u-dostoyevskogo-simvol/> (дата обращения: 05.04.22).
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Москва : УРСС, 2003. – 264 с.
4. Кузьмина Н.А. Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры. Омск: Изд-во Омского университета, 2009. – 228 с.
5. Лихачев Д. Письма о добром и прекрасном. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2018. – 288 с.
6. Осадчий М. «Максимально сокращать мысль»: как эпоха Интернета влияет на русский язык. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tass.ru/opinions/11576679?bx_sender_conversion_id=3658727 (дата обращения: 15.09.21).
7. Русецкая М.Н. Русский язык - мы с вами. Образовательные англицизмы и дисплейный язык. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tass.ru/opinions/11576679?bx_sender_conversion_id=3658727 (дата обращения: 15.09.21).
8. Штерн Н. Сравнение экранизаций Белых ночей Достоевского. – Режим доступа: <https://proza.ru/2017/08/01/600> (дата обращения: 05.04.22).

Antropova M. Yu.

Russian New University

Borovikova M. V.

Gnessin Russian Academy of Music

Martynova M. A.

Moscow State University of Geodesy and Cartography

F.M. Dostoevsky through the eyes of the young generation

The article considers the possibilities of Russian classics in raising the level of speech of students. It is said that it is necessary to take into account not only the age characteristics of students, but also their modern attitude to classical literature. The educational value of the artistic word regardless of time is emphasized. Attention is drawn to the nuances of reading by modern students of the works of FM Dostoevsky.

Keywords: new communicative field, formation of language personality, language of classics, modern Russian literature of XX and XXI centuries.

Отыменные релятивы со значением сравнительного уподобления в прагматическом аспекте

В статье рассматриваются синтаксические особенности, а также прагматика релятивных конструкций с семантикой сравнительного уподобления. Исследуются единицы модели *по+NЗ* (*по типу, по образцу, по принципу, по аналогии с*), которые в составе конструкции обнаруживают сходство с предложными и служат определенным маркером коммуникативно-прагматического развертывания содержания пропозиции. Автором определяется совокупность критериев, позволяющих выявить прагматический смысл каждой изучаемой единицы.

Ключевые слова: отыменный релятив, предлог, сравнение, уподобление, синтаксис, прагматика.

Теория речевого поведения коммуникантов (говорящего и слушающего) изучается в рамках лингвистической прагматики с конца XX столетия. Под речевым поведением, вслед за Т.Г. Винокур, понимается «совокупность речевых поступков, с внутриязыковой стороны определяемых закономерностями употребления языка в речи, а с внеязыковой – социально-психологическими условиями осуществления языковой деятельности» [1, с. 12].

Целью настоящей статьи является анализ синтаксических особенностей, а также прагматической функции релятивных конструкций, в состав которых входят переходные единицы, находящиеся на пути к предлогу. Это единицы синонимического ряда со значением сравнительного уподобления *по типу, по образцу, по принципу, по аналогии с*.

Согласно концепции М.В. Ляпон, такие единицы можно отнести к метатекстовым элементам, а значит, определить их коммуникативно-прагматическую природу в структуре пропозиции [7].

В рамках нашего исследования изучаются четыре метапоказателя сравнения, которые мы, по терминологии Е.С. Шереметьевой, называем «отыменными релятивами» (ОР) [11, с. 8].

Рассмотрим коммуникативно-прагматические свойства релятива *по типу* с учетом его сочетаемости с компонентами конструкции.

Прежде всего следует сказать, что этот релятив употребляется как в при-субстантивной позиции, так и в приглагольной позиции (последняя наиболее

72 | характерна). Например: *Так появился конкурс «Мужичок-отходник» по типу прежних наших конкурсов «Лань», «Буратино», «Дровосек»* [Вести из филиалов (2004) // «Народное творчество», 2004.08.16]; *Но неизменными оставались чистота, уют, хороший вкус, уровень кухни, концерт по типу «сборной солянки» с участием если не профессионалов, то, несомненно, талантливых артистов* [Ирина Волкова. Наш общепит в Париже // «Родина», 2007].

Приятно, что некоторые из расположившихся здесь крупных туристических комплексов Черногории построены по типу курортных мини-городков [3]; *В число этих расстройств входят нарушения развития речи (задержка речевого развития, недоразвитие речи по типу алалий)* [6].

Сочетаемость отыменного релятива *по типу* показывает, что в большинстве случаев данная единица тяготеет к предикатам глагольной семантики. Можно утверждать, что выбор говорящим именно этого релятива предопределяется семантикой глагольного компонента.

Анализ фактов позволяет сделать вывод, что при употреблении единицы *по типу* говорящий указывает на конкретный образец, которому уподобляется объект речи. Ср.: *поселки по типу городов-садов; кварталы по типу Черемушек; государство по типу земельной вотчины*. С помощью релятива *по типу* говорящий характеризует суть какого-либо действия или процесса, а также предмета, указывая на осознанный выбор образца – ранее известного объекта, предмета материальной или духовной деятельности человека. Говорящий называет конкретный объект, с которым сравнивает другой объект сопоставления или в соответствии с которым происходит какой-либо процесс или действие.

Релятив *по образцу*, на наш взгляд, наиболее близок своему инварианту в изучаемом синонимическом ряду – *по типу*.

1. Употребляется в присубстантивной и приглагольной позиции.
2. Близок по семантике *по типу* (поскольку базовое слово *тип* обозначает ‘образец’).

Например: *Кроме того, немецкая сторона готова объединить и транспортный бизнес, образовав консорциум по образцу Airbus* [8]; *Уродливая рыночная экономика по образцу латиноамериканских стран, большинство из которых при этом опережает нас по уровню развития* [Леонид Велехов. Анатолий Борисович напугал Владимира Владимировича своей реформой (2003) // «Совершенно секретно», 2003.07.10]; *Учебный центр организован по образцу ведущих европейских центров* [Учебный центр приглашает! (2004) // «Мясная индустрия», 2004.10.25].

Итак, проанализировав сферу действия и частотные контексты с релятивом *по образцу*, мы пришли к выводу, что говорящий употребляет данную единицу, указывая на предмет, с которым сравнивает какой-либо объект

окружающей действительности. Эти объекты объединяются говорящим на основании сходства признаков. Либо уподобляется действие конкретному действию, процессу, который является образцом для подражания.

Релятив *по аналогии* с чаще употребляется в приглагольной позиции. Но есть и случаи с присубстантивной позицией. Например: *Бактерии формируют надклеточные системы (колонии, биопленки, флоры и др.), которые можно рассматривать как бактериальные биосоциальные системы, по аналогии с сообществами животных* [Журнал общей биологии, № 3, 2009]; *Поддержана также норма, согласно которой регионы могут устанавливать специальные места по аналогии с лондонским Гайд-парком для митингов* [2].

Парламентарии предлагают действовать по аналогии с закрытием сайтов с азартными играми [10].

В целом отношения, формируемые единицей *по аналогии* с, можно отнести к сравнительно-уподобительным, а именно к отношениям сходства.

Релятив *по принципу* чаще употребляется в приглагольной позиции. Например: *Размещение по принципу аукциона обеспечивает более гибкое управление как стоимостью, так и настройками показа баннеров, а значит, их проще оптимизировать прямо в процессе кампании* [5]; *Сейчас, по оценкам экспертов, в России существует 15 сайтов, предлагающих сбор инвестиций по принципу народного финансирования* [4]. Гораздо реже встречаются случаи с присубстантивной позицией типа: *утюг по принципу ваньки-встаньки, обильный ужин по принципу «наконец-то отъемя за весь день», питание по принципу шведского стола.*

Анализ контекстов показал, что говорящий употребляет данный ОР в ситуации приближенного соответствия, когда речь идет о схожем в некотором роде «правиле» действия.

Итак, для определения коммуникативно-прагматической природы каждой изучаемой единицы следует учитывать:

1. Характер конструкции, формируемой конкретным ОР;
2. Семантику компонентов справа и слева;
3. Значение базового слова в структуре релятива;
4. Значение предлога ПО в структуре изучаемой единицы.

Литература

1. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – Москва : Наука, 1993. – 172 с.
2. ГД приняла во II чтении поправки о штрафах за нарушения на митингах [Электронный ресурс] // РИА Новости, 2012.06.05. – Режим доступа: <https://ria.ru/20120605/666243056.html>
3. Добровольская А. Турист устал от ‘классики’ [Электронный ресурс] // Известия, 2006.06.20. – Режим доступа: <https://iz.ru/news/314728>

4. Иванов К. Подайте на проект [Электронный ресурс] // Известия, 2013.04.09. – Режим доступа: <https://iz.ru/news/548091>
5. Китаева К. «Яндекс» и Mail.Ru заняли половину рынка медийной рекламы [Электронный ресурс] // РБК Дейли, 2013.09.11. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/newspaper/2013/09/11/56c0ea249a7947299f72ddd6>
6. Л.А. Захирина, Н.Ф. Бережная. Особенности развития старших дошкольников при перинатальной патологии ЦНС // «Вопросы психологии», 2004. – № 5. – с. 20.
7. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст: К типологии внутритекстовых отношений. – Москва : Наука, 1986. – 200 с.
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 15.03.2022).
9. Перфильева Н.П. Метатекст в аспекте текстовых категорий. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 285 с.
10. Субботина С. Госдума хочет закрыть сайты по продаже алкоголя [Электронный ресурс] // Известия, 2014.04.16. – Режим доступа: <https://iz.ru/news/569264>
11. Шереметьева Е.С. Отыменные релятивы современного русского языка: семантико-синтаксические этюды. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2008. – 236 с.

Artemenko M. V.

Far Eastern Federal University

**Nominal relatives with the comparative assimilation meaning in
a pragmatic aspect**

The paper considers the syntactic properties and pragmatics of the relative constructions with the comparative assimilation meaning. The units of model PO + N3 among them PO TYPU, PO OBRAZCSU, PO PRINCIPU, PO ANALOGII S are studied, which in the compound of the construction are similar to the prepositional ones. They are definite indicators of the communicative and pragmatic development of the proposition content. The author is determined the complex of criteria which allow to point out the pragmatic meaning of each studied unit.

Keywords: nominal relative; preposition; comparison; assimilation; syntax; pragmatics.

Роль М.Ф. Ахундова в формировании культурных связей России и Азербайджана

Влияние Мирзы Фатали Ахундова на формирование русско-азербайджанских культурных связей. Роль М.Ф. Ахундова в биографии русских писателей. Русская литература и ее влияние на культурные процессы Кавказа. Роль произведений М.Ф. Ахундова в азербайджанской литературе. Проблематика изучения творчества М.Ф. Ахундова.

Ключевые слова: Мирза Фатали Ахундов, Александр Александрович Бестужев-Марлинский, Михаил Юрьевич Лермонтов, русская литература, азербайджанская литература, русско-азербайджанские культурные связи.

В начале XIX века Российская империя, закаленная в боях прошедшего столетия начала свой новый поход. Целью императора Александра I был Кавказ. Территория Азербайджана, разделенная между ханствами, стала ареной противостояния двух могущественных государств – России и Персии. Война, завершившаяся победой Российской империи, полностью изменила геополитику в регионе. Примерно в это же время, в 1812 году, в старинном городе Нуха (ныне Шеки) родился Мирза Фатали Ахундов – человек, который стал главной силой в формировании идеологии просветительства и нового мышления азербайджанского народа.

Историческая значимость фигуры Ахундова для Азербайджанской литературы бесценна. Именно Ахундов является основоположником драматургии и литературной критики в азербайджанской литературе. Мирза Фатали также был переводчиком и чиновником Российской империи участвующим в переговорах международного характера.

Находясь в самом центре культурной столицы Кавказа, Сабухи (псевдоним молодого писателя) [14, с. 39] был интересен в литературных кругах общественной элиты. Благодаря посещению литературных салонов Ахундов находил новых знакомых, убеждаясь в стремлении к Западной культуре. Среди них были и выдающиеся личности: поэты Александр Александрович Бестужев-Марлинский, Михаил Юрьевич Лермонтов, Яков Петрович Полонский и др.

Знакомство с Бестужевым-Марлинским стало значимым моментом в биографии молодого писателя. Впервые именно Александр Александрович подробно описал Мирзу Фатали события, произошедшие в декабре 1825 года,

и рассказал о тирании царской власти. Марлинский познакомил Ахундова с русской поэзией и ее направлениями. В свою очередь Сабухи обучал русского поэта азербайджанскому языку и секретам восточной рифмы. Марлинский переводил первые произведения Ахундова, в том числе «Восточную поэму» на русский язык.

Дружба с Михаилом Лермонтовым проходила на подобной положительной ноте. Являясь ровесниками, они могли проще найти общий язык. Мирза Фатали видел в Михаиле Юрьевиче отражение себя. Друзья, окруженные славой и признанием, чувствовали в душе одиночество. Тема тоски и грусти красной нитью проходила через творчество и Ахундова и Лермонтова. Находясь в Тифлисе, Михаил Юрьевич также брался за изучение языка, о чем он пишет в своем письме другу С.А. Раевскому: «Начал учиться по-татарски, язык, который здесь, и вообще в Азии, необходим, как французский в Европе, – да жаль, теперь не доучусь, а впоследствии могло бы пригодиться...» [9, с. 597–599].

Превосходным литературным достижением молодого Ахундова была «Восточная Поэма на смерть Пушкина» [14, с. 63]. Мирза Фатали потрясенный гибелью гениального русского поэта посчитал нужным обратиться к данной теме. Он всегда воспринимал Александра Пушкина как литературного наставника, олицетворявшего духовное величие русского народа, как владыку поэтической державы. Новость о смерти Пушкина Ахундов и Бестужев-Марлинский получили, находясь вместе – это было их общей трагедией.

Важность работы Мирза Фатали для азербайджанской литературы и в целом литературы на Кавказе не вызывает сомнений. В совместной работе «Азербайджанская литература (второй половины XIX в.)» доктор филологических наук, профессор Яшар Караев [27] и академик Фуад Касимзаде [28] пишут о значимости труда Ахундова в азербайджанской литературе, отмечая тот факт, что впервые Восток обратился к сокровищнице русской литературы [7, с. 217].

Впервые поэма была опубликована в марте 1837 году в популярном литературном журнале «Московский наблюдатель» (1837, ч. XI, кн. II). О данной публикации в своей работе «Пушкин и Мирза Фатали Ахундов» пишет профессор Микаэль Рафили [4, с. 507] выделяя отрывок из примечания журнала: «Мы получили это замечательное персидское стихотворение вместе с переводом ...» [15, с. 250] и отсюда же другой отрывок: «... за доставление нам прекрасного цветка, брошенного рукою персидского поэта на могилу Пушкина, — мы от души желаем успеха замечательному таланту». [15, с. 251].

В продолжении рассуждения о творчестве М.Ф. Ахундова в одноименной книге Рафили сравнивает его произведение со стихотворением М.Ю. Лермонтова: «У Лермонтова буря желчи, гнева, ненависти, обличения правящих верхов — подлинных убийц великого поэта. У Ахундова – больше элегичности, больше поэтической грусти, больше лирики, пробуждающей

у читателя любовь и симпатии к Пушкину, не лишённые, однако, чувства ненависти к убийцам поэта. Лермонтов, в выражении своей ненависти и печали, прибегает к сильным, бичующим, гневным словам, тогда как Ахундов лиричностью своего произведения, образами природы – характерной особенностью восточной поэзии, — живописностью и мягкостью красок, достигает также значительного художественного эффекта. Эти два произведения, написанные почти одновременно, дополняют друг друга и являются лучшими поэтическими памятниками на смерть Пушкина, которые оставили нам его современники – М. Ю. Лермонтов и М. Ф. Ахундов» [15, с. 254].

О серьёзности работы Ахундова пишет в научном журнале «Вестник Ленинградского университета» в статье «А. С. Пушкин в персидских переводах» иранист и доктор филологических наук Анна Зиновьевна Розенфельд [5]: «Во всяком случае, в проникновенной касыде на смерть Пушкина «Восточная поэма» Мирзы Фатхали Ахундова, написанной на персидском языке в год кончины великого поэта, упоминаются такие произведения Пушкина как «Кавказ», «Талисман», «Бахчисарайский фонтан». Эта касыда является предметом многочисленных статей» [16, с. 83].

А. З. Розенфельд в своей статье «А. С. Пушкин в персидских переводах» пишет: «...литературный перевод А. А. Бестужева-Марлинского напечатан в 1874 г. в «Русской старине. Интересно отметить, что эта касыда была прочтена в юбилейном пушкинском радио-концерте из Москвы для Ирана и Афганистана 8 февраля 1937 г». Все это доказывает сохранение интереса и актуальности творчества азербайджанского поэта спустя более 100 лет. Дальнейшие публикации «Восточной поэмы на смерть Пушкина» были сделаны в конце XIX века и в период Советского Союза. В XX веке поэма периодически переводилась на различные языки народов СССР.

Мирза Фатали, несомненно, являлся одним из самых образованных людей своего времени. В детстве получив лучшее духовное образование у родного дяди, свободно владел персидским, арабским и турецким языками. Далее в этот список добавляется главный язык, повлиявший на дальнейшее развитие его карьеры – русский. Именно знание последнего дало ему возможность устроиться на государственную службу и знакомиться с творчеством писателей и поэтов русской литературы. Ахундов читал М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, А.Н. Радищева, Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя и других великих писателей. Среди представителей европейской литературы ему больше всего была интересна философия деизма Вольтера и учение Руссо. Впоследствии сформировавшись как писатель, он сам начнет брать лучшее у своих литературных и философских наставников. А к концу жизни станет объектом вдохновения литературой элиты русскоязычного мира.

Государственная служба Мирза Фатали очень богата на события. Находясь в командировках в Иране и Турции, он всегда находил единомышленников.

В Иране идеи Ахундова, тема его произведений стала важнейшим толчком в будущей революции XX века. Созданный им алфавит, доказал неэффективность арабского письма, которое не могло полностью передать суть текста. Несмотря на то, что Ахундов не получил поддержку в распространении нового алфавита в Турции и Азербайджане, идеи его письма в дальнейшем стали основополагающим аспектом в создании нового азербайджанского алфавита XX века. В это же время и Ататюрк перенял идеи азербайджанского алфавита, пересмотрев вопрос 50-ти летней давности, когда М.Ф. Ахундов им предлагал свою европейскую систему письма.

Чиновник Российской империи не раз был награжден различными орденами за свой вклад в построение дипломатических отношений.

Благодаря своим личным качествам, Ахундов смог повлиять на мировоззрение тысячи азербайджанских юношей, которые ставили для себя цель получения западного образования. Высмеивая пороки общества, он способствовал тому, что народ сбрасывал с себя оковы невежества и стремился к культурному развитию.

Важнейшим вкладом Ахундова в развитие межкультурных отношений между Востоком и Западом был театр. Мирза Фатали по праву считается первым драматургом не только в Азербайджане, но и на Кавказе. Созданный им театр европейского образца был вершиной культурной деятельности драматурга. Первые спектакли на азербайджанском языке ставились по пьесам самого Ахундова. Были и постановки в переводе Мирзы Фатали на русский язык, где играли русские актеры. Так продолжалось вплоть до начала XX века. Перенимая лучшие идеи работы Гоголя по постановке спектаклей, Ахундов смог повторить успех великого русского драматурга. Далее его пьесы регулярно ставились на сцене Бакинского театра, где они радуют зрителей и сегодня.

Знаменательным событием в азербайджанской драматургии была постановка комедии Ахундова «Повесть о Мусье Жордане – ученом-ботанике и дервише Масталишахе, знаменитом колдуне» в одном из домашних театров в Петербурге, которая была им самим переведена на русский язык. Высокую оценку драматургии Ахундова дал и журнал «Библиотека для чтения»: «Слыхали ли вы что-нибудь о Фет-Али Ахундове, сочинителе премиленькой и преоригинальной пьесы под названием «Мусье Жордан ботаник и дервиш Мастали-шах, знаменитый колдун»? — Конечно, не слыхали, потому что имеем слабость редко читать русских писателей и, кроме того, почитать Петербург каким-то привилегированным пунктом литературной деятельности, – пунктом, вне которого нет спасения. А господин Фет-Али Ахундов, кажемся, никогда не бывал в Петербурге и произведение свое напечатал там, где растет виноград и серебряным венком раскинулись снеговые горы» [17].

В просветительской деятельности Мирза Фатали сыграл огромную роль. Он оказал влияние на издательскую деятельность и поддерживал Гасан-Бека Зардаби во время работы над первой азербайджанской газетой «Экинчи» печатавшейся исключительно на азербайджанском языке. В газете была отдельная страница, где писатель оставлял свои статьи под различными псевдонимами.

Говоря о достижениях Ахундова, конечно же, нельзя не упомянуть критику, в которой Ахундову не было равных на Кавказе. Он стал основоположником литературной критики в азербайджанской литературе. В аналитических трудах Ахундова часто встречаются аспекты философии, что придает многогранность в его позиции к тому или иному вопросу.

Пройдясь кратко по важнейшим событиям из жизни великого мыслителя своего времени, можно понять значимость Ахундова в создании образцовой почвы для культурных связей различных стран. Мирза Фатали стал наиболее значимой личностью, который не только принес новое знание в кавказскую культуру, но и открыл восточную для всего мира.

Литература

1. Андроников И. Л. Лермонтов. Исследования и находки. – Москва : «Худож. лит.», 1977. – С. 650.
2. Большая советская энциклопедия: В 30 т. Т. 2 / под ред. А. М. Прохорова – 3-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1969. – С. 632.
3. Большая советская энциклопедия: В 30 т. Т. 8 / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1972. – С. 592.
4. Большая советская энциклопедия: В 30 т. Т. 21 / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Москва : Советская энциклопедия, 1975. – С. 640.
5. Розенфельд А. З. Новые переводы Пушкина на персидский язык (50–70-е годы) [Электронный ресурс] // Институт Восточных рукописей Российской академии наук (Санкт-Петербург) Режим доступа: http://www.orientalstudies.ru/rus/index.php?option=com_personalities&Itemid=74&person=506 (дата обращения: 14.02.2021).
6. Гусейнов Г. Из истории общественной и философской мысли в Азербайджане XIX века. Баку : Изд-во АН Азербайджанской ССР, 1949. – С. 430.
7. Караев Я., Касимзаде Ф. Азербайджанская литература [второй половины XIX в.] // История всемирной литературы: В 9 т. Т. 8 / АН СССР; Ин-т мировой лит. им. А.М.Горького. – Москва : Наука, 1983. – 1994. – На титл. л. изд.: История всемирной литературы: в 9 т. – С. 848.
8. Книговедение: энциклопедический словарь/ Ред. коллегия: Н.М. Сикорский (гл. ред.) и др. – Москва : Сов. энциклопедия, 1982. – С. 664. [Электронный ресурс] // Редкая книга Режим доступа: <http://redkayakniga.ru/knigovedenie/item/f00/s01/e0001827/index.shtml> (дата обращения: 13.02.2021г.

9. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 4 / АН СССР. Ин-т рус. литературы (Пушкин. дом). Проза. Письма / [послесл., с. 753–793, и ред. Б.М. Эйхенбаума; подгот. текста и примеч. С.Б. Латышева и др.]. Москва, Ленинград : Изд-во АН СССР. [Ленингр. отд-ние], 1962. – С. 827.
10. Литературно-художественный альманах Ставропольского краевого отделения Союза Советских писателей «Ставрополье» справочник [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://almanac.ekimovka.ru/index.php?year=1962&no=1&task=articles&author=10>.
11. «Московский наблюдатель», 1837, ч. XI, кн. II (март), С 297–304.
12. Попов А.В. Лермонтов на Кавказе – Ставрополь : Кн. изд-во, 1954. – С. 223.
13. Рафили М. Мирза Фатали Ахундов. – Баку : «Азернешр», 1939. – С. 352.
14. Рафили М. М. Ф. Ахундов. – Баку : «Азернешр», 1959. – С. 159.
15. Рафили М. Пушкин и Мирза Фатали Ахундов // Пушкин: Временник Пушкинской комиссии / АН СССР. Ин-т литературы. – Москва, Ленинград : Изд-во АН СССР, 1936. – [Вып.] 2. – С. 254.
16. Розенфельд А.З. А. С. Пушкин в персидских переводах. // Вестник Ленинградского университета, 1949. – № 6. – С. 101.
17. Алиева Аделя Али Гусейн кызы. М.Ф. Ахундов и театр [Электронный ресурс] // Российская Государственная библиотека Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005939333> (дата обращения: 15.02.2021).
18. Мирахмедов Азиз Мир Файзулла оглы. Мирза Фатали Ахундов [Электронный ресурс] // Российская Государственная библиотека Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005841471> (дата обращения: 13.02.2021).
19. Садыхов, Муртаз Зейнал оглы. Мирза Фатали Ахундов [Электронный ресурс] // Российская Государственная библиотека Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001367242> (дата обращения: 12.02.2021).
20. Энаколопашвили, И.К. Пушкин на Кавказе [Электронный ресурс] // Российская Государственная библиотека Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005338692> (дата обращения: 14.02.2021).
21. Русский биографический словарь: в 25 т. Т.15 – СПб. – Москва, 1896 – 1918. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/russkij-biograficheskij-slovar-tom-15/133> (дата обращения: 14.02.2021).
22. Сеидзаде А.А. Мирза-Шафи Садык-оглы Вазех / [Предисл. Е. Бертельса]. – Баку : Азернешр, 1969. – 325 с.
23. Словарь русских генералов, участников боевых действий против армии Наполеона Бонапарта в 1812 – 1815 гг. [Электронный ресурс] // Российский архив. История Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв.: Сборник. – Москва : студия «ТРИТЭ» Н.Михалкова, 1996. – Т. VII. –

С. 366–367. Режим доступа: http://www.museum.ru/museum/1812/Persons/slovar/sl_g29.html (дата обращения: 15.02.2021).

24. Словарь русских генералов, участников боевых действий против армии Наполеона Бонапарта в 1812–1815 гг. [Электронный ресурс] // Российский архив. История Отечества в свидетельствах и документах XVIII–XX вв.: Сборник. – Москва : студия «ТРИТЭ» Н. Михалкова, 1996. – Т. VII. – С. 537. Режим доступа: http://www.museum.ru/1812/Persons/slovar/sl_r18.html (дата обращения: 15.02.2021).

25. Философская энциклопедия: в 5 т. Т. 3 / глав. ред. Ф. В. Константинов. – Москва : Советская энциклопедия, 1964. – С. 584.

26. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). – СПб, 1890-1907 [Электронный ресурс] // Режим доступа: [https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/84740-Муравьев%20Николай%20Николаевич%20\(ген.%20от%20инфантерии\)](https://rus-brokgauz-efron.slovaronline.com/84740-Муравьев%20Николай%20Николаевич%20(ген.%20от%20инфантерии)) (дата обращения: 15.02.2021).

Akhmedov E.A.

Maxim Gorky Literature Institute

The role of M.F. Akhundov in the formation of multicultural communications between Russia and Azerbaijan

The influence of Mirza Fatali Akhundov on the formation of Russian-Azerbaijani cultural ties. The role of M.F. Akhundov in the biography of Russian writers. Russian literature and its influence on the cultural processes of the Caucasus region. The role of M.F. Akhundov's works in Azerbaijani literature. The problems of studying M.F. Akhundov creative works.

Keywords: Mirza Fatali Akhundov, Alexander Alexandrovich Bestuzhev-Marlinsky, Mikhail Yuryevich Lermontov, Russian literature, Azerbaijani literature, Russian-Azerbaijani cultural relations.

Языковая ситуация Казахстана

В данной статье рассматривается языковая ситуация современного Казахстана, которая состоит из монолингвальной, билингвальной и развивающейся трилингвальной языковой среды. Дан анализ интерференциям, способствующие развитию двух типов билингвизма. Рассмотрены психологические, лингвистические, социолингвистические аспекты развития билингвизма и трилингвизма.

Ключевые слова: монолингвизм, билингвизм, трилингвизм, языковая среда, языковая ситуация.

В эпоху интеграционных и глобализационных процессов, происходящих во всем мире, вопрос владения мировыми языками, государственным языком и языками ведущих этносов внутри страны является одним из важнейших вопросов внутренней и внешней политики Казахстана, что обусловлено целью построения сильного государства, способного к реализации взаимовыгодного сотрудничества в мировом сообществе. Статусное положение языков возносится не только в ранг общественно-значимых ценностей, но и представляет собой государственно-политический атрибут страны.

В многонациональном по составу и полиязычном по структуре современном обществе Казахстана сложилась трехязычная языковая среда. С одной стороны, эта среда обусловлена исторически сложившимися факторами, как монолингвизм (казахский, русский), билингвизм (двуязычие): русско-казахский, начиная с XIX, с другой стороны, появлением казахско-русского билингвизма с периода обретения суверенитета и независимости страны и развитием трилингвизма, возникшего на основе внедрения английского языка в билингвальную среду. По степени значимости происходит ранжирование языков: казахский язык становится государственным языком, русский язык признается официальным языком, английский язык является языком успешной интеграции в глобальную экономику. При употреблении терминов «государственный язык» и «официальный язык» мы подразумеваем определения, данные ЮНЕСКО: «Государственный язык – это язык, выполняющий интеграционную функцию в рамках данного государства в политической, социальной и культурной сферах, выступающий в качестве государственного символа». «Официальный язык – язык государственного управления, законодательства, судопроизводства» [1]. Функционирование трех языков закреплено в правовых документах.

Предметом нашего исследования является существующая трилингвальная языковая среда современного Казахстана.

При рассмотрении языковой среды мы обращаем внимание на функционирование одного отдельно взятого языка или нескольких языков с точки зрения его функционального подхода, а не нормативного, отслеживаем процесс развития языков. «Язык любого народа не представляет собою единого монолита, он всегда вариантен, ибо один и тот же фрагмент внеязыковой действительности может быть описан различными языковыми способами» [6, с. 63].

Языковая среда современного Казахстана состоит из монолингва, билингва, трилингва. Несмотря на то, что в Казахстане проживает более 130 национальностей, ведущими языками стали русский и казахский языки. Эти языки закрепились в носителях монолингвальной среды по причине большого проживания в северных регионах и в центральной части Казахстана русскоязычного населения, для которых русский язык является родным и первым языком. В южном, западном, восточном регионах укоренился казахский монолингв по причине проживания в большей степени казахоязычного населения. Казахстанский монолингвизм распространен в основном среди лиц пожилого возраста, в силу естественно-жизненных процессов – неспособности овладеть двумя или тремя языками. При проживании на территории Казахстана представителей разных национальностей объективно закономерным является двуязычие и трехязычие.

Есть вероятность, что при активном развитии билингвизма и трилингвизма, монолингвизм способен перейти в билингвизм.

На наш взгляд, переход монолингвизма в билингвизм возможен также из-за интерференций, взаимовлияний, тесно контактирующих двух языков: казахского и русского. В русскую речь проникают казахизмы, в казахской речи зачастую используются эквиваленты слов русского языка, чем казахского. В результате взаимовлияний – интерференций происходит смешение языковых норм и разрушение языковых систем обоих языков.

Интерференции происходят в разных областях языкового общения, в частности, через СМИ: «Победа Қайрата», Қайрат – футбольная команда, «Теңге выдерживает курс», ««Болашақ» ждет целеустремленных»; через язык делопроизводства: бұйрық – приказ, хаттама – протокол, отініш – заявление, мінездеме – характеристика; через общественно-политическую лексику: әкім – глава местного представительного органа, акимат – местный представительный орган, маслихат – орган местного самоуправления, мәжіліс – нижняя палата парламента, той – свадьба, любой праздник, бата – благословение, елбасы – глава государства, Құрбан айт – религиозный праздник, Наурыз мейрамы – праздник Наурыз, ораза – мусульманский пост; через названия ведомственных организаций, предприятий: Ақорда, партия Нұротан, партия

Ақжол, Атамекен, Казтранс, Казахтелеком, ТуранӘлембанк, Халықбанк, Нұрбанк, Мұнайгаз (Нефтьгаз), емхана – поликлиника, жатақхана – общежитие, мейрамхана – ресторан; через деятельность исторических личностей: Ахмет Байтұрсынов, Ыбырай Алтынсарин, Бейімбет Майлин, Абай Құнанбаев, Қасымжомарт Тоқаев, Олжас Сулейменов; через использование казахской формы имен и отчеств: Бауыржан Момышұлы – «ұлы» обозначает слово «сын», Раиса Әміржанқызы – «қызы» – дочь, эти слова заменяют русские суффиксы -овн-,евн-; через названий местностей: Нұрсултан, Ақсу, Жаңаөзен, Алматы, Қостанай, Ақтобе, Семей; через гастрономические названия: асхана, бауырсақ, кумыс, шужық, дастархан, дүкен, сорпа, чайхана, кесе, қазы, ірімшік; через употребление в речи национальных инструментов и песенных жанров: домбыра, кобыз, шертер, күй, айтыс, акын; через употребление слов, связанных с традициями и обычаями: медресе, юрта, бәйбіше, тоқал, джигит, батыр, шанырақ, құдалар, қыз куу, теңге алу и мн. др.

Казахский монолингв в отличие от русского монолингва характеризуется постоянством употребления казахской речи. Однако, и в казахском монолингве встречаются слова, «перешедшие» в частое употребление из русского языка. К примеру, гастрономическая лексика: колбаса, вермишель, конфеты, употребляемая в форме «кэмпит», пряник, подсолнечное, оливковое (масло), имея переводы значений слов в казахском языке, чаще употребляются в русском варианте; названия улиц: Маяковская, Чехова, Молодежная, Юбилейный микрорайон, микрорайон КСК (комвольно-суконный комбинат), микрорайон КЖБИ (Костанайский железобетонный комбинат) зачастую используют слово «микрорайон» вместо «шағынаудан», улица вместо «көше»; названия заведений на русском языке, не имея перевода закрепляются в русском варианте: Артемовский базар, Зеленый базар, торговые центры «Аврора», «Мега», «Евразия» «Мечта», парикмахерская «Кристина». Вкрапление русских слов в казахском языке характеризуется добавлением к русским словам казахских аффиксов: Артемеге барамыз – пойдем в Артеме (название рынка); Зеленыда сатады – продают на Зеленом(базаре); Мегада сатып жатыр – продают в Мега (торговый центр). Употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов русского языка -ушк-, -юшк-, -шк-, придают казахским словам также, как и в русском, уменьшительно-ласкательное значение: кесе (пиала) – кесушка (пиалушка); теңге (одно тенге) – теңгушка; ата (дедушка) – аташка; әже (бабушка) – әжешка; аға (дядя,старший брат) – ағашка; апа (старшая сестра, тетя) – апашка; тәте (синоним слова «апа») – тәтешка. Суффиксы -ск-, -к- свойственные для существительных русского языка также применяются в казахских существительных: ата – атака (детская речевая форма); әже – әжека (детская речевая форма); тиын (копейка) – тиынка. Одним из распространенных явлений становится добавление

русских окончаний множественного числа в казахских словах: оралманы, Сәулешки, аташки, апашки, ағашки, әжешки.

Подводя итог, мы можем сказать, что в результате языковых контактов и различных типов взаимовлияний-интерференций, не только в русской речи, но и в казахской происходят смешение языковых норм и разрушение языковых систем языков, а также происходит расширение лексического состава коммуницирующего казахстанца, что обуславливает развитие в языковой среде двух типов билингвизма: русско-казахского и казахско-русского (национально-русского)

История развития билингвизма на территории Казахстана уходит в прошлые тысячелетия, в эпоху зарождения билингвизма. Развитие билингвизма в казахстанской среде были обусловлены такими факторами, как: переход графического письма из арабской вязи на кириллицу; территориальное соприкосновение Казахстана с Россией: Оренбургской, Курганской, Челябинской областями; миграционные процессы, связанные с депортацией народов во времена сталинских репрессий; переселений во время Великой Отечественной войны и в период освоения целины.

До 2000 года в Казахстане русскоговорящих казахстанцев было в большинстве и был распространен русско-казахский билингв, после наделения казахского языка статусом государственности и выдвигания его в обязательный предмет изучения во всех образовательных учреждениях, число носителей казахского языка существенно повышается и в полиязычной среде образовывается казахско-русский билингв. Перспектива развития казахско-русского билингва высока, она связана увеличением количества носителей казахского языка и активным словообразованием в языке. Представителями казахско-русского билингва являются казахи, для которых казахский язык является родным и первым языком; другие национальности, для которых казахский язык является вторым языком; казахи-репатрианты.

Классическими определениями билингвизма принято считать определения Уриэля Вайнрайха и З.У. Блягоз: «Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, ее осуществляющих, двуязычными» [4, с. 22], «Двуязычие – это навык, позволяющий человеку или народу в целом, или его части попеременно пользоваться (устно или письменно) двумя разными языками в зависимости от ситуации и добиваться взаимного понимания в процессе общения» [3, с. 50].

Исходя из этих определений, можно утверждать, что на территории Казахстана исторически сложившаяся билингвальная среда общения приняла двустороннее направление: русско-казахское и казахско-русское. Распространение этих двух направлений зависит от регионально-языковых особенностей. Монолингв северной и центральной части Казахстана способствует функционированию в этих территориальных частях русско-казахскому би-

лингвизму. Монолингв южной, западной и восточных регионов укрепляет казахско-русский билингвизм. Нужно также отметить, что независимо от регионов образовались амбилингвы – носители двух языков, в совершенстве владеющих русской и казахской речью [1, с. 36]. Казахи-репатрианты, делятся на казахско-русских билингвов и на инофонов, в низкой форме или невладеющих другими языками. Контактным языком в данном случае выступает английский.

Концепция трехязычия: развитие казахского языка как государственного, русского, как языка межнационального и официального, английского, используемого в условиях интеграции, нашла свое отражение в государственных программах развития и функционирования языков на 2011–2025 годы [5, с. 6]. На основании данного проекта в Казахстане получил развитие трилингвизм. В русских и казахских общеобразовательных учреждениях независимо от формы собственности уделяется одинаковое количество часов для изучения трех языков, в университетах образованы полиязычные группы с английским языком обучения по всем предметам. В условиях глобализации и открытости экономики знание английского языка позволяет казахстанцам интегрироваться в мировое сообщество, раскрыть возможности для реализации интеллектуальных способностей и стать конкурентоспособной личностью.

Мнение казахстанских ученых Э.Д. Сулейменовой, Н.Ж. Шаймерденовой, Д.Х. Акановой о том, что билингвом называют «лицо, владеющее двумя и более языками», находит подтверждение в современной языковой трилингвальной среде казахстанского общества [7, с. 277].

При рассмотрении билингвальной и трилингвальной формы языковой среды казахстанского общества с точки зрения психологического, лингвистического, социолингвистического аспектов, важно отметить отсутствие психологического барьера в принятии изучения трех языков. Языковая личность осознанно выбирает трехязычие как способ самовыражения.

Лингвистический анализ трилингвальной формы языкового поведения отмечает процесс смешанного билингвизма, который вызван хорошим знанием индивидуумом трех языков либо недостаточностью владения лексическим потенциалом отдельно взятого языка, либо превращением языков в сленговую форму, что является нарушением языковой нормы и чистоты речи. Также нужно отметить отличие трилингвов языковых специальностей от трилингвов неязыковых специальностей, в недостаточной форме владеющих общенаучной и узкоспециальной терминологией. Необходимо подчеркнуть, что с активным развитием трилингвизма в языковой среде образовались семиллингвы, личности, имеющие низкую компетенцию в сложных конструкциях второго и третьего языков. В устной речи стала употребляться сниженная по значению лексика русского языка.

Социолингвистический аспект билингвизма и трилингвизма в Казахстане представляется контактностью, неконтактностью, а также односторонностью и двусторонностью [2, с. 85]. Общение на казахском и русском языках происходит контактно и двусторонне, общение на английском языке происходит в менее контактной и в односторонней форме из-за отсутствия англоговорящей среды. Искусственное масштабирование англоговорящей среды происходит благодаря опосредованному общению через социальные сети, просмотрам фильмов на английском языке, изучению песен на английском языке, проведению различных культурно-досуговых мероприятий. По широте охвата билингвизм и трилингвизм являются массовыми и всеобщими.

Таким образом, казахстанская языковая среда представляет собой неоднородную объективно сложившуюся языковую ситуацию. С одной стороны она обусловлена монолингвальностью, стремлением знать в совершенстве казахский язык, русский язык, с другой стороны, она билингвальна и трилингвальна. Каждый казахстанец избирает свою языковую среду в зависимости от личностных потребностей. Функционирующая система языков позволяет индивиду быть активным или пассивным носителем действующих языков. Соотношение языков в зависимости от регионов разное, но казахский язык, укрепляя свои позиции, становится центрообразующим языком для билингвов и трилингвов. Становление билингвальной и трилингвальной языковой личности обусловлены объективными и субъективными причинами: уровнем владения языков, сроком пребывания в языковой среде, внутренней мотивацией говорящего, сферой общения в языковой среде, региональным пребыванием в языковой среде.

Литература

1. Алексеенко А.Н. Этносы Казахстана. – Астана: Елорда, 2001. – 168 с.
2. Бертагаев Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. – Москва: Наука, 1972. – С. 82–88.
3. Блягоз З.У. Адыгейско-русское двуязычие: дис.канд.филол.наук / Блягоз Зулкарин Учужукович. – Киев, 1980. – 136 с.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Вища школа, 1979. – 271 с.
5. Государственная программа функционирования и развития языков на 2011–2020 гг // Казахстанская правда. – 2010. – 17 февраля.
5. Журавлева Е.А. Концептосфера русского языка в полиэтничном обществе Казахстана: учебное пособие / Е.А. Журавлева. – 3 изд., доп. – Алматы: Изд-во «Эверо», 2014. – 228 с.
6. Сулейменова Э.Д. Языки народов Казахстана (Социолингвистический справочник) / Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Д.Х. Аканова. – Алматы: Изд-во «Арман-ПВ», 2007. – 380 с.

*Akhmetchina K.E.**Eurasian University named after L.N. Gumilyov***Language situation in Kazakhstan**

This article discusses the language situation of modern Kazakhstan, which consists of a monolingual, bilingual and developing trilingual language environment. An analysis is given of interferences that contribute to the development of two types of bilingualism. The psychological, linguistic, sociolinguistic aspects of the development of bilingualism and trilingualism are considered.

Keywords: monolingualism, bilingualism, trilingualism, language environment, language situation.

Бабакова Лариса Дмитриевна
Нестерова Анастасия Святославовна
Донской государственный технический университет
lbabakova@mail.ru;
gifoskri@gmail.com

Хорошевская Юлия Павловна
Ростовский государственный университет путей сообщения
apmaiti@mail.ru

Мотив разрушения в постколониальной литературе стран Африки

В статье рассматривается мотив разрушения как ведущий мотив постколониальных литератур стран Тропической Африки. Авторы изучают вопросы генезиса авторских стратегий взаимодействия читателя и автора, рассматривают закономерности представления основных приемов воздействия на мировоззрение читателя. Статья снабжена широким иллюстративным аппаратом.

Ключевые слова: африканская поэзия, постколониальная литература, мультикультурализм, кросскультурная литература.

Генезис постколониальных литератур порождает возникновение новых концепций, позиционирование авторов и героев с культурологических позиций стран – бывших колоний Великих Европейских держав [4]. Франц Фэнон предлагает трехуровневую схему антиколониальной борьбы, которая на духовном уровне реализуется в литературном творчестве: 1) колониальная ассимиляция; 2) восстановление культурной идентичности автора; 3) борьба новой литературы [2, р. 345]. Постколониальная литература выдвигает на первый план, преимущественно, попытки преобразования закрепившегося в обществе противопоставления Востока/Запада, Севера/Юга, «первого»/«третьего» мира, развитых/развивающихся стран, своего/чужого и предлагает собственные варианты прочтения этих оппозиций. Травматический опыт постколониальной действительности находит широкое воплощение в литературах африканского художественного дискурса, который не ограничивается рамкам Тропической Африки. В сознании современного африканского писателя установлена более тесная связь со Вселенной как единым целым, нежели с одной страной или континентом. «Манифест 44»,

90 | опубликованный 16 марта 2007 г. в газете Le Monde, провозгласил мировую литературу на французском языке, которая не знает национальных границ и открыта к взаимодействию с миром [1].

Специфика постколониального дискурса определяет авторские стратегии, которые мы рассмотрим обзорно, выделяя наиболее существенные моменты, присущие большинству идеологических дискурсивных практик.

Постколониальный художественный и публицистический дискурс функционирует как риторическая борьба оппозиций колониальной и антиколониальной идей, что приводит к генерированию новых культурных конструктов протеста и катарсиса нового постколониального человека [5].

С обретения большинством стран независимости минули десятки лет, выросло не одно поколение, но для многих писателей и читателей Африканского континента окружающий мир по-прежнему таит опасность, а человек – угрозу. Дерево для героя все еще – ориентир огня, овраг – укрытие, человек – враг [3].

Холодящая сердце тревога, порожденная реальным пониманием того, что грозит человечеству, наполняет все написанное африканскими поэтами и писателями за годы постколониальной жизни:

Радио
Вдруг замолчало.
Пушки
Внезапно смолкли.
Партизан
Изумленно замер.
Радио
Вдруг замолчало.
Пушки
Огнем не плюются.
Партизан
Стоит среди тихого леса.
Неужели твоя заря наступила?
Неужели мы выкупили землю?
Неужели народ овладел победой?

(Максим Ндебека «***», пер. М. Курганцева)

Каждая строка, каждое слово наполнены живой болью, страстным призывом задуматься, что-то сделать, что-то изменить.

С каждой строкой африканские авторы обращаются к эмоциональному, внеконтекстному Я читателя, интернациональному и интеркультурному. Побудительная авторская стратегия рефренами «радио, радио, радио//пушки, пушки, пушки» призывает читателя солидаризоваться в стремлении к поступку, к действию.

Я слышу –
 Шепчутся скалы,
 И волны кричат
 На сотни ладов –
 О рабстве кричат,
 О дедах моих,
 Проданных в рабство.
 И волны неистовых мыслей моих
 Прибоем, прибоем, прибоем
 Ложатся к моим ногам.

(Марсиаль Синда «Свет зари» пер. М. Ваксмахера)

Стремясь разбудить сознание читателя, африканский литератор ведет его от вывода к картине, где смешивается социальное и природное, трагичное и вечное, повседневное и историческое, наполняет мироощущением надлома и катарсиса современника, за спиной которого стоит эпоха колониализма и рабства.

До обретения независимости многое было иным – окружающий мир, мышление человека, его психология, мировоззрение – это подчеркивается большинством авторов, независимо от конкретики их национальной принадлежности к той или иной африканской стране. И теперь все это меняется на глазах: страх, подозрительность, недоброжелательность, а любовь и доверие нуждаются в защите:

Текут облака наподобие рек
 По голубому руслу небес.
 Избирает этот воздушный путь
 Бродяга, спящий в тени придорожного столба,
 Точно птица на термитнике, которой нечего есть!
 Город пляшет у бродяги во сне
 Голубоватыми крышами – курево грез.
 Ветер со свистом переворачивает самолет,
 В воздухе потерявший колеса, – не падает самолет!
 Эта твердая косточка – в коленях у всех,
 Когда такой долгий путь.
 Многоножкой двигается ночь
 К вулкану зари.
 И бродяга рассказывает еще один сон
 Единственной ножке кровати своей:
 «В мире великий голод.
 Я вижу: на обочине Млечного Пути
 Большой Медведицей съеден Телец».

(Ж.Б. Тати-Лугар «Обратная сторона солнца» пер. В. Микушевича)

Для постколониальных писателей литература сохраняет свои высокие требования. В первую очередь она должна объяснять, тревожить, звать к конкретному поступку, изменять человека и окружающую действительность в лучшую сторону.

В центре внимания нового африканского эпоса – новый человек. Постколониальная литература сосредоточенно всматривается во внутренний мир героя, стремясь понять «феномен человека» в контексте человечества, причины, закономерности его бытия. На первый план выходят вопросы духовно-нравственные, общечеловеческие, поскольку велика потребность лучше осознать истоки как лучших, так и худших начал человеческой природы:

Из чрева земли
 Тьмы насекомых выпустил ураган.
 Им кажется, что настало время завоевать
 Солнечную высь.
 У ласточек в клювах гибнет эта мечта.
 День за днем стерегу мою жизнь.
 Я выпалываю сорняки-мечты,
 Разрезаю тенета снов,
 Рожденных на плодovитой соломе ночей.
 Всех этих паразитов – на съеденье ветрам!
 Так полдень возжигает миллионы снов,
 Когда солнце над нами всю свою ясностью говорит.
 Барабан свободы в деревне гремит.
 Кожа лопнет вот-вот.
 Вы посмотрите: танцует, идет человек
 Босиком по тропе,
 Где колючки еще кричат
 В ярости.

(Ж.Б. Тати-Лутар «Свобода» пер. В. Микушевича)

Свобода как победа над миром, как природная стихия, в которой эмоции, стремления и страсти ассоциируются с привычным африканским пейзажем: «колючки кричат в ярости// барабан свободы гремит в деревне».

Ни для кого бесследно не проходит столкновение со злом, с ненавистью и жестокостью, ни для тех, кто сознательно взращивает в себе это, ни для тех, кто сопротивляется такому миропониманию. Авторский символизм перекликается с повседневностью существования. Авторы показывают, что в современных условиях нельзя сохранить какую-либо часть жизни, часть человечества, не сохранив жизни планеты, жизни всех и всего. Поэтому и древний запрет «не убий» приобретает другое значение: «Не убий человечество!» Единое как никогда ранее слилось со всеобщим. И слово приобретает другой вес. Африканские авторы подчеркивают, что народы Африки веками мечтали

Литература

1. Boehmer E. Colonial and post-colonial literature. Migrant metaphors. – Oxford: OUP, 1994. – 368 p.
2. Boehmer E. Postcolonialism / Modern Literary theory. Ed. by Ph. Rice and P. Waugh. – London: Bloomsbury Academic, 1989. – P. 340–361.
3. During S. Postcolonialism and Globalization // Cultural Studies. – 2000. – № 14 (3/4). – P. 385–404.
4. Lazarus Neil. The Postcolonial Unconscious. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 299 p.
5. Post-colonial Discourse / Post-Colonial Theory: A Reader (Ed. by Patrick Williams (Editor), Laura Chrisman (Editor) – Columbia University Press, 1994. – 570 p.

Babakova L.D.

Nesterova A.S.

Don State Technical University

Khoroshevskaya Y.P.

Rostov State Transport University

The motif of destruction in the postcolonial literature of African countries

The article deals with the motif of destruction as the leading motive of the post-colonial literatures in the countries of Tropical Africa. The authors study the issues of the genesis of author's strategies for interaction between the reader and the author. The article also discusses the patterns of representation of the main methods of influencing the reader's worldview. The study is provided with a wide illustrative material.

Keywords: African poetry, postcolonial literature, multiculturalism, cross-cultural literature.

*Бадалова Саиднисо Наимовна,
Мухидинова Гульчехра Заиджановна
Худжандский государственный университет
им. академика Б. Гафурова
saida.badalova.n@mail.ru*

Стилистическая роль устаревшей лексики в произведении М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»

В данной статье рассматривается стилистическая роль устаревшей лексики в произведении М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». Поэт подчинил композицию одной мысли: возможно глубже и полнее раскрыть образ героя своего времени, проследить историю его внутренней жизни. Он остается большим художником слова и в лирических описаниях, и в повествовании, и в диалоге, и в исполненных сарказма сценах.

Ключевые слова: композиция, романтизм, пейзаж, сарказм, архаизмы, историзмы, эпитет, метафора, синтаксические построения.

Михаил Юрьевич Лермонтов-великий русский поэт и прозаик, а также талантливый художник и драматург. Произведения поэта оказали огромное влияние на писателей XIX–XX веков. Его творчество известно большим разнообразием тем и мотивов лирики. Михаил Юрьевич внес неоценимый вклад в формирование реалистического романа XIX века.

Путь Лермонтова-прозаика был очень коротким. Но по значительности и ценности достигнутого, по значению для будущего русской литературы его проза представляет исключительное явление.

Лермонтов обратился к прозе, в совершенстве овладев романтическим направлением, испытал свои силы в драматургии. Уже первое его прозаическое произведение «Вадим» отличалось большой смелостью в выборе темы (Пугачевский мятеж) и в подходе к ней. Лермонтов дает понять неизбежность и закономерность расправы крестьян над помещиками, открыто сочувствует своему герою Вадиму. «Вадим» произведение романтическое, хотя в нем и встречаются черты реализма. Лермонтов не закончил «Вадима».

Следующее прозаическое произведение «Княгиня Лиговская» тоже осталось незаконченным. Это произведение знаменует огромный шаг к реализму. Стиль повествования и диалогов значительно отличается от стилистики «Вадима», хотя Лермонтов полностью не отходит от романтизма.

Лермонтов хотел показать в реальной обстановке героя своего времени человека мыслящего, талантливого, но искалеченного средой. Так возник замысел «Героя нашего времени». Роман состоит из пяти рассказов и повестей.

В единое целое объединяет их не только один герой, но и одна идея. Расположение частей романа, нарушающее хронологический порядок, дает возможность сильнее заинтересовать читателей Печориным и его судьбой, постепенно раскрыть во всей противоречивости и сложности его характер. Каждая последующая часть дополняет и в чем-то изменяет представление о Печорине.

Лермонтов подчинил композицию одной мысли: возможно глубже и полнее раскрыть образ героя своего времени, проследить историю его внутренней жизни. Каждая из повестей и каждый из рассказов представляют какой-либо эпизод из жизни главного героя. Это позволяет увидеть Печорина во взаимоотношениях с различными людьми. Вся жизнь Печорина как бы распадается на ряд эпизодов. Он случайно сталкивается с людьми и так же без сожаления расстается с ними. Отсутствие жизненной цели, постоянная неудовлетворенность действительностью, интерес к людям и полное равнодушие к их судьбам все это находит выражение в «эпизодической отрывочности» (Белинский) построения романа. Эпизодичность подчеркивает, что Печорин человек, странствующий по жизни, встречающийся со многими людьми, но проходящий мимо них. Стремясь к наибольшей объективности и достоверности, Лермонтов поручает повествование рассказчиком: странствующему офицеру, Максиму Максимычу и самому Печорину.

Пейзаж в романе поясняет состояние человека, а иногда контрастно подчеркивает несоответствие переживаний человека и окружающего. Краткое, выразительное описание природы раскрывает душевное смятение Печорина, возвращающегося с дуэли: «Солнце казалось мне тускло, лучи его меня не грели». По сравнению с ранними произведениями писателя здесь пейзажи приобрели большую определенность, точность, сжатость. В классическом описании Койшаурской долины все точно и конкретно. Эпитеты, сравнения, метафоры необходимы для того, чтобы сделать образ нагляднее, доходчивее. Такие эпитеты, как «голубоватый туман», «теплые лучи утра», «румяный блеск», помогают яснее представить картину зарождающегося дня. В описании только два сравнения: сравнение рек с двумя серебряными нитями и сравнение темносиней горы с грозовой тучей. Иногда Лермонтов пользуется и метафорой («Казбек в своей белой кардинальской шапке...»). Среди сравнений и метафор можно выделить особую группу. Это образы, взятые из литературы. Они являются важным средством для характеристики главного героя. Печорин хорошо знает как русскую, так и западноевропейскую литературу. В его дневнике встречается цитата из «Евгения Онегина» («Ума холодных наблюдений и сердца горестных замет»), немного измененная цитата из «Горе от ума» Грибоедова.

Лермонтов остается большим художником слова и в лирических описаниях, и в повествовании, и в диалоге, и в исполненных сарказма сценах.

Речь героев прекрасно их характеризует. Так, речь Печорина, культурного дворянина, мало отличается от речи автора романа, человека того же круга. «Тамань» и «Фаталист» близки по языку к «Бэле». В «Княжне Мери» больше лирических отступлений, язык более приподнятый, изредка встречаются архаизмы, сложные синтаксические построения. А речь Максима Максимыча отличается от речевой манеры «странствующего офицера» и Печорина. Это речь простого, малообразованного человека. В ней встречаются военные слова и выражения. Лермонтов внес эту военную лексику в речь Максима Максимыча, чтобы подчеркнуть, что он типичный старый служака. Речь Максима Максимыча проста по словарному составу и синтаксическим конструкциям, в ней много восклицательных и вводных предложений, что придает речи эмоциональность («Славная была девочка эта Бэла!..»).

Речь Грушницкого автор характеризует словами Печорина: «Говорил он скоро и вычурно: он из тех людей, которые на все случаи жизни имеют готовые пышные фразы». Его речь служит ширмой духовного убожества и пустоты, раскрывает ничтожество человека, живущего не своими мыслями. Искусство Лермонтова-писателя в том, что все эти особенности даются не навязчиво, а через восприятие персонажей романа, главных и второстепенных.

Впервые мы узнаем о Печорине от Максима Максимыча. И оттого, что историю Бэлы и Печорина рассказал человек простой, добрый, искренний, прямой, еще сильнее ощущается трагическая опустошенность Печорина.

В повести «Максим Максимыч» автор единственный раз сталкивается с Печориным и точно рисует его психологический портрет. Он подбирает детали, обращает внимание на мелочи и в результате создает портрет человека незаурядного, загадочного, противоречивого. Таких сложных людей, как Печорин, лучше всего можно понять, следя за их мыслями, зная мотивы их поступков. Поэтому Лермонтов заставляет Печорина самого рассказывать о себе.

«Журнал Печорина» раскрывает трагедию человека одаренного, активного, но обреченного на вынужденную бездеятельность. В дневнике Печорин очень честен. Поэтому он вызывает сострадание. «Журнал Печорина» чрезвычайно важен для его характеристики. Здесь мы узнаем и об остром, наблюдательном уме (стоит вспомнить великолепные характеристики Грушницкого, Вернера, «водяного общества»), и о его способности к литературному труду (он описывает свою поездку в Тамань, происшествие с Вуличем), и о его тонком восприятии красот природы.

Первый психологический роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» в развитии русской прозы составил целый этап и во многом определил художественное мастерство Тургенева, Л. Толстого, Достоевского, Чехова. А.Н. Толстой так говорил о значении прозы Лермонтова и его романа «Герой нашего времени»: «Лермонтов-прозаик это чудо, это то, к чему мы сейчас, через сто лет, должны стремиться, должны изучать лермонтовскую прозу,

должны воспринимать ее как истоки великой русской прозаической литературы...».

Среди устаревших слов выделяются две основные, резко противоположные категории слов:

- 1) историзмы
- 2) архаизмы.

Историзмы – это названия устаревших, не встречающихся в современной действительности вещей, явлений, понятий. Историзмы – это единственное выражение соответствующих понятий, и синонимов они не имеют.

Среди историзмов можно рассмотреть следующие тематические группы слов, которые выделяются на основе обозначаемых ими реалий:

1) Названия предметов старого быта.

Например, «На нем был офицерский сюртук без эполет и юнкерская мохнатая шапка».

Сюртук – мужская верхняя двубортная одежда с длинными полами. (Глава «Бела»)

«Пышность ее платья напоминала времена фижм, а пестрота ее негладкой кожи – счастливую эпоху мушек из черной тафты» (Глава «Княжна Мери»)

Мушка – кусочек пластыря или тафты, приклеиваемый на лицо.

Фижма – принадлежность женской моды 18 и 19 в. – широкий каркас в виде обруча, вставляемый под юбку у бедер для придания пышности фигуры.

Архалук – вышедшая из употребления одежда, род короткого кафтана.

Брыджи – воротник или выпуск на груди в виде оборок.

2) Названия общественно – политических явлений прошлого.

Приведем примеры: «Некоторые уздени все это видели с пригорка, они бросились догонять, только не догнали» (Глава «Бела»).

Уздени – незакрепощенные крестьяне – общинники в феодальном Дагестане.

Например, благородное собрание – место, помещение, где собирается дворянское общество.

Особенно широко в романе «Герой нашего времени» представлены наименования членов и должностных лиц, существовавших в первой половине 19 века.

Например, « Вышел урядник и десятник» (Глава «Тамань»).

Урядник – нижний чин уездной полиции.

Штабе – капитан – офицерский чин, следующий за чином поручика, а также лицо в этом чине.

«Грушницкий – юнкер» (Гл. «Княжна Мери»)

Юнкер – вольноопределяющийся рядовой или унтер-офицер из дворян, который мог, прослужив определенный срок и выдержав экзамен, стать офицером.

Денщик – солдат, состоящий при офицере для личных услуг.

Гувернер – воспитатель в дворянской семье, нанятый для воспитания и дошкольного образования детей.

3) **Наименование видов старинного вооружения и предметов воинского снаряжения.**

В романе Лермонтова два историзма с данным значением:

кольчуга – воинский доспех в виде рубашки из металлических колец.

Нагайка – короткая ременная плетть. Такие типы историзмов встречаются в главах романа Лермонтова «Герой нашего времени».

Архаизмы (древний с греческого) – это устаревшие названия современных вещей, явлений и т. д.» («Современный русский язык» под редакцией Розенталя.) В отличие от историзмов, архаизмы имеют синонимы.

Например, нынче – сегодня, покамест – пока, намедни – недавно, на днях. (Примеры из текста)

Среди устаревших слов – архаизмов, которые употребляются в романе Лермонтова можно выделить также несколько групп.

В зависимости от того, является ли устаревшим все слово, имеющее определенное значение, или устаревшим оказалось лишь его смысловое значение, мы разделили архаизмы на 1) архаизмы лексические; 2) архаизмы семантические.

Архаизмы собственно-лексические – это слова, устаревшие целиком, а не в какой-то части.

Например, гривенник – десятикопеечная монета.

«Скоро пришлось нам объявить, что через час тронется оказия я велел закладывать» (глава «Максим Максимыч»).

Оказия – возможность попутно с кем-либо, чем-либо доставить что-либо, доехать куда-либо.

Ангажировать – пригласить на танец.

Нынче – сегодня.

Сплин – уныние, хандра.

«Я надеюсь, что воздух моей гостиной разгонит ваш сплин».

Лексико-словообразовательные архаизмы – слова, устаревшие только в какой-то морфологической части, чаще всего в суффиксах, иногда в приставках. Образованы они от одного и того же слова.

Например, «Положение всего его тела изобразило какую-то нервическую слабость» (глава «Максим Максимыч»).

Слову нервический соответствует современное – нервный.

Слова «испила воды» – выпила – различается приставкой -ис в архаизме и -вы в современном слове.

Покамест = пока- наличие в архаизме суффикса -мест.

«Послушай, пойдем лучше в ресторацию, там игра».

Ресторация = ресторан. Слово отличается от современного наличием суффикса -ция. В романе встретились и такие архаизмы, которые заменяются словами того же корня, его несколько иного звукового облика. Это лексико-фонетические архаизмы. Такие слова легко узнаются, так как изменения касаются одного-двух звуков.

Скрып – совр. скрип.

Эльборус – Эльбрус.

Гошпиталь – госпиталь

Физиогномия – физиономия.

Отмстил – отомстил.

Сертук – сюртук.

Пенье – пение.

Фрунт – фронт.

Кроме лексических архаизмов в романе встречаются **семантические (смысловые) архаизмы**. Это слова, употребляемые в устаревшем значении.

Рассмотрим на примере.

Слово *кредит* не представляется нам устаревшим. Но, когда мы читаем у Лермонтова: «Его приятели, то есть все истинно порядочные люди, служившие на Кавказе, напрасно старались восстановить его упавший кредит» (глава «Княжна Мери») мы понимаем, что Лермонтов употребил здесь существительное кредит в значении «доверие, авторитет». В этом значении слово кредит и является семантическим архаизмом.

«Господа! – сказал он, – это ни на что не похоже, Печорина надо проучить! Эти петербургские слетки всегда зазнаются, пока их не ударишь по носу!» (Глава «Княжна Мери»)

Слово слетки является «своим» только для охотников и орнитологов и обозначает у них молодую птицу, только начинающую вылетать из родительского гнезда. В данном контексте это птичье имя означает молодого человека. Для слова слетка это переносное значение – устарелое, архаичное по своему происхождению оно аналогично другим «животным наименованиям» человека с отрицательной эмоциональной оценкой: клуша, щенок.

В романе мы встретили еще одну разновидность архаизмов – **это морфологические архаизмы**.

«Зала ресторации превратилась в залу Благородного собрания» (Глава «Княжна Мери»)

Существительное зала во времена М.Ю. Лермонтова было именем существительным женского рода (сравните современное зал м.р.).

«Мне объявили, что я должен прожить тут еще три дни.» Архаичным является форма слова *день* (в Р.п. ед.ч.).

«...Остановился по ту сторону речки, саженьях во сте от нас. (Во) сте – п.п. числительного сто. Оно склонялось как существительное среднего рода село (ср.: в селе).

100 | Проиллюстрируем, как использованы историзмы в данном произведении Лермонтова.

«Только не один Печорин любовался хорошенькой **княжной**: из угла комнаты на ее смотрели другие два глаза, неподвижные, огненные» [6, с. 45].

«За нею шел человек с большими усами, в венгерке, довольно хорошо одетый для **лакея**; в его звании нельзя было ошибиться, видя ухарскую замашку, с которой он вытряхивал золу из трубки и покрикивал на ямщика» [6, с. 49].

«Жалкие люди! – сказал я **штабс-капитану**» [6, с. 35].

«Он попросил **есаула** и других казаков стучать в дверь и отвлечь внимание убийцы, а сам бросился в окно хаты» [6, с. 18].

«Трогайтесь! – закричал он **ямщикам**» [6, с. 39].

«Чтобы помешать Грушницкому и самому развлечься, Печорин, не имея никаких серьезных намерений, сам стал бывать в доме московской **княгини** Лиговской – матери Мери» [6, с. 41].

«Скажите-ка, пожалуйста, – продолжал **штабс-капитан**, обращаясь ко мне, вы вот, кажется, бывали в столице, и недавно; неужто тамошняя молодежь вся такова?» [6, с. 42].

«**Десятник** повел нас по городу» [6, с. 50].

«– Позвольте, **сударь**: вы мне мешааете, – сказал тот, нахмурившись» [6, с. 51].

«**Поручик** Вулич решил испытать на себе» [6, с. 51].

«Под старость они делаются либо мирными **помещиками**, либо пьяницами – иногда тем и другим» [6, с. 35].

«Я опять ошибся: любовь дикарки немногим лучше любви знатной **барыни**... Я ее еще люблю ... Я за нее отдам жизнь, – только мне с нею скучно...» [6, с. 42].

«В Кисловодске, куда переехало все «водяное общество», он вместе с **драгунскими капитаном** распустил сплетню, будто Печорин ночью был у Мери» [6, с. 51].

«**Секундантом** Печорина был доктор Вернер» [6, с. 58].

Мы выяснили, какие виды устаревших слов встречаются в романе «Герой нашего времени». Для того, чтобы изучить идейное содержание романа, его художественные особенности, отличающие его от других произведений, надо это произведение прежде всего понимать.

Литература

1. Белинский В.Г. Герой нашего времени. Сочинение М. Лермонтова. – 253 с.
2. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. – Москва: Русский язык, 1980. – 253 с.
3. Жуковский В.А. Баллады и стихотворения. – М., 1990. – 253 с.

-
4. Коровин В.И. Роман «Герой нашего времени» // Коровин В. И. | 101
Творческий путь М.Ю. Лермонтова. М., 1973. – С. 217–285.
5. Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. – М., 1980. – 253 с.
6. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Русский язык и литература». – Москва : Просвещение. – 2001. – 335 с.

***Badalova S.N.
Muhidinova G.Z.***

Khujand state university named after academician B.Gafurov

This article discusses the stylistic role of obsolete vocabulary in the work of M.Yu. Lermontov «A Hero of Our Time». The poet subordinated the composition to one thought: to reveal the image of the hero of his time as deeply and fully as possible, to trace the history of his inner life. He remains a great artist of the word both in lyrical descriptions, and in narration, and in dialogue, and in scenes filled with sarcasm.

Keywords: composition, romanticism, landscape, sarcasm, archaisms, historicisms, epithet, metaphor, syntactic constructions.

К вопросу об обучении чтению на русском языке в Китае

В статье рассматриваются современные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного вне языковой среды на примере обучения чтению китайских учащихся. Анализируются некоторые приемы обучения чтению в Китае. Выявляется ряд факторов, способствующих, по мнению авторов, оптимизации учебного процесса. Предлагаются формы работы с учебным текстом на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), методика обучения чтению в Китае, грамматико-переводной метод, лично-ориентированный подход, социокультурная компетенция.

Как известно, чтение является не только средством получения информации при изучении русского языка, но и целью обучения. Это основное умение, которым должны овладеть студенты, изучающие русский язык в китайских университетах. Дэн Лицян подробно описал четыре стратегии чтения, которые используются при обучении русскому чтению в Китае: чтение вслух, чтение про себя, интенсивное чтение и экстенсивное чтение. При этом он указал, что интенсивное чтение и экстенсивное чтение являются основными составляющими процесса обучения чтению в Китае на разных его этапах, а чтение вслух должно проходить через весь процесс обучения иностранному языку [1, с. 78].

Чжао Цюе отметил, что обучение чтению на русском языке может развивать у учащихся не только способность к пониманию текста на русском языке, но также способность к всестороннему мышлению, анализу, обобщению, мышлению и суждениям [4, с. 56]. Китайские ученые справедливо отмечают, что необходимо разъяснять студентам цель, требования и методы обучения разному виду чтения, а также обращать внимание учащихся, прежде всего, на название статьи; развивать умения поиска ключевых слов, которые несут в себе код понимания основного содержания текста.

Однако в процессе обучения чтению в Китае все еще существуют некоторые проблемы, выявленные китайскими учеными еще в конце двадцатого

века. Так, Цзу Шучжэнь впервые перечислил некоторые общие проблемы студентов: привычка произносить вслух и читать слово за словом; делать акцент на словах и отдельных предложениях, но не на значении текста в целом и его глубоком понимании; слишком большая зависимость учащихся от учителей и словарей [5, с. 62]. Анализ современного положения дел в области преподавания русского языка в университетах Китая в исследованиях китайских ученых показывает, что традиционная форма обучения чтению сохраняет статичность и выявляет следующие проблемы.

Во-первых, на уроке чтения преподаватель является основным действующим субъектом, который в определенной степени ограничивает проявление личной инициативы студентов. Обычно практическое занятие по чтению заключается в том, чтобы задать ряд вопросов по теме материала для чтения, затем преподаватель просит студентов самостоятельно прочитать статью и выяснить ее основное содержание, в заключение, студентам требуется ответить на вопросы по тексту и проверить свой ответ по ключам. Такой подход в определенной степени способствует формированию у студентов умений изучающего чтения и самостоятельной работы с текстом. Однако эта модель, основанная на пассивном выполнении упражнений по указанию преподавателя, игнорирует личностные интересы учащихся и коммуникативные цели обучения. Как итог, отсутствие живого общения между учащимися и активного взаимодействия между преподавателем и учащимися на протяжении всего процесса работы над текстом, значительно снижает интерес китайских студентов к занятиям по русскому чтению.

Во-вторых, как правило, делается слишком большой упор на работу с грамматическими конструкциями. Иногда чрезмерно много внимания уделяется объяснению лексико-грамматических явлений, таких как употребление новых слов в разных контекстах, анализу синтаксической структуры предложения. Весь прочитанный материал обычно делится на части, затем в каждой части идет работа над объяснением новых слов, грамматическим анализом предложений из текста и их переводом на китайский язык. Обучение чтению превращается в урок по грамматике. В результате многие студенты не умеют отбирать, анализировать, понимать и обобщать информацию из текста, сосредотачиваясь на грамматическом анализе сложных предложений и их переводе. Такая форма работы, думается, более соответствует грамматико-переводному методу обучения и не выводит учащихся в живую речь.

В-третьих, современные технологии обучения диктуют свои правила. Поэтому многие преподаватели РКИ, в том числе китайские русисты, стремятся их использовать в учебном процессе. Безусловно, мультимедийные средства обогащают содержание курса по обучению чтению и повышает интерес учащихся к обучению. Однако некоторые педагоги слишком полагаются на мультимедийные средства обучения, пренебрегая традиционными

104 | формами работы с учебным текстом. После краткого и поверхностного анализа текста, который не дает глубокого понимания прочитанного делается акцент на работе по расширению знаний учащихся, сводящихся к обсуждению текущих событий или оценке музыки из видеофрагмента.

Названные недостатки в методике обучения чтению предполагают внесение конструктивных изменений в учебный процесс. В качестве факторов, способствующих оптимизации процесса обучения чтению в китайских учебных заведениях, на наш взгляд, можно выделить следующие:

1. Внедрение модели личностно-ориентированного обучения, где во главе угла находится учащийся с его жизненным опытом и личными интересами, направленными на актуальную для него реальность и перспективную профессиональную деятельность. Данная модель обучения поощряет личную инициативу учащихся и порождает свободное общение на уроке. Требуется переход от доминирующей роли учителя к речевому партнерству между преподавателем и учащимся, постоянное стимулирование его активности. При этом следует вести работу в рамках коммуникативного метода обучения чтению, опираясь на традиционные этапы работы с текстом: предтекстовая работа, направленная на снятие трудностей понимания текста, притекстовые упражнения, задающие целевую установку и тип чтения, а также послетекстовые упражнения, выявляющие уровень понимания прочитанного и стимулирующие к его обсуждению в группе с отстаиванием собственной точки зрения.

2. Тщательный отбор учебного материала с учетом этапа обучения и языкового уровня конкретной группы учащихся. В подборе материала следует ориентироваться на языковой и речевой минимумы, закрепленные государственными образовательными стандартами РККИ для каждого уровня владения русским языком как иностранным, а также личный социальный опыт учащихся. Использование современных как адаптированных, так и аутентичных учебных материалов из различных областей социальной и научной жизни общества, повышает интерес учащихся к чтению и стимулирует их к свободному высказыванию личного мнения. При этом важно развивать речевые умения согласия и несогласия, а также присоединения к высказанному мнению.

3. Обязательное включение в учебный материал лингвострановедческой информации, формирующей фоновые знания китайских учащихся о культуре и жизни в России. Многие китайские учащиеся планируют поехать на языковую стажировку в Россию или продолжить обучение в российских вузах. В связи с этим им необходимо получить предварительные знания о традициях и обычаях русского народа, ценностях и правилах поведения в русском сообществе. Широкое использование культурологических материалов о современной российской действительности отвечает задаче формирования

адекватной социокультурной компетенции китайских учащихся. Приближение к пониманию ментального мира русской языковой личности смягчит будущий процесс культурной адаптации китайских студентов и поможет им избежать коммуникативных неудач в реальном общении с носителями русского языка.

4. Рациональное использование сетевых ресурсов, в том числе в рамках домашнего чтения. Как правило, 90 минут занятий в аудитории не всегда хватает для полноценной работы с текстом. В этой связи целесообразно предложить учащимся активно использовать возможности Интернета во время домашнего чтения. Например, перед тем, как приступить к изучению нового текста, можно дать задание учащимся найти в Интернете короткие русскоязычные материалы на тему, связанную с будущим учебным текстом, прочитать их и обсудить на уроке, что послужит введением в тему и предварительным знакомством с некоторой тематической лексикой. Особенно полезны такие виды работы на уроках по чтению прессы. Так, на этапе закрепления учебной темы полезны будут следующие задания: найти на сайте статью или заметку по текущей теме, сделать скриншот и подготовить по учебной модели письменное сообщение об основном содержании прочитанной информации, рубрике и источнику статьи. Выступление каждого студента на уроке с презентацией о прочитанном и обсуждение в группе услышанного активизирует развитие всех четырех видов речевой деятельности.

5. Работа над искоренением вредных привычек китайских учащихся при чтении русского текста. Речь идет о таких привычках, как медленное чтение с пословным переводом, постоянное обращение к словарям, а также использование электронного переводчика с китайского на русский для целых фрагментов текста. Разумеется, такая техника чтения снижает скорость чтения учащихся и влияет в целом на стратегию понимания иностранного текста. Многие студенты постоянно переводят текст слово за словом в процессе чтения, используя схему русский – родной язык – русский. Этот прием чтения заставляет учащихся читать по-русски, но запоминать соответствующий перевод на китайском языке, что, конечно, не способствует развитию навыков и умений чтения и адекватному пониманию текста на русском языке. С целью развития умений чтения без пословного перевода можно рекомендовать включать в уроки чтение небольших интересных текстов за определенный отрезок времени с последующим пересказом. Данный вид работы направлен на развитие умений просмотрового чтения, которое развивает языковую догадку и способствует формированию понимания главной идеи и общего содержания текста по ключевым словам.

6. Своевременное повышение профессиональной и языковой компетенции преподавателей РКИ в Китае. В арсенале современной методике преподавания РКИ имеется большое разнообразие очных и дистанционных программ обучения русскому языку как иностранному на продвинутом

106 | уровне, а также курсов повышения квалификации для зарубежных преподавателей русского языка. Это позволит преподавателю не только повысить свой языковой уровень, но и быть в курсе передовых технологий в области обучения русскому языку, а также поделиться своим педагогическим опытом и личными наработками.

Таким образом, на наш взгляд, вышеперечисленный комплексный подход к вопросу обучения чтению вне языковой среды, в частности в вузах Китая, не только формирует навык правильного чтения и понимания текста, но и способствует раскрытию личностных возможностей учащихся, развивает у них способность выражать собственное мнение и, самое главное, речевые и коммуникативные умения на русском языке.

Литература

1. Дэн Лицян. Предварительное исследование методов обучения чтению на иностранном языке // Исследования в области высшего образования провинции Хэйлунцзян. – 1996. – С. 78–79.
2. Лю Ян. Исследование основных существующих проблем и мер противодействия в курсе чтения на русском языке в университете // Пограничная экономика и культура. – 2010. – С. 158–159.
3. Чжэн Гуанцзе. Обсуждение эффективной стратегии преподавания на курсах русского языка // Модернизация образования. – 2016. – С. 185–187.
4. Чжао Цюе. Обучение чтению на русском языке и гуманистическое качественное образование // Обучение русскому языку в Китае. – 2004. – С. 55–58.
5. Цзу Шучжэнь. Мои взгляды на реформу преподавания курсов русского чтения в старших классах // Преподавание русского языка в Китае. – 1995. – С. 60–64.

*Badama Qiqige,
Tarchimaeva L. Ts.*

Banzarov Buryat State University

On the issue of teaching reading in Russian in China

The article discusses the modern problems of teaching Russian as a foreign language outside the language environment by the example of teaching Chinese students to read. Some techniques of the model of teaching reading in China are analyzed. A number of factors contributing, according to the authors, to the optimization of the educational process are identified. The forms of work with the educational text in practical classes in Russian as a foreign language are offered.

Keywords: Russian as a foreign language, methods of teaching reading in China, grammar-translation method, personality-oriented approach, socio-cultural competence.

Мотив возвращения в прозе А. Варламова

Мотив возвращения, связанный с одним из устойчивых сюжетов мировой культуры – сюжетом возвращения, героями пути, странниками и искателями, ищущими истину, активно используется во многих произведениях А. Варламова, в том числе в повести «Здравствуй, князь!», романах «Лох», «Душа моя Павел» и др.

Ключевые слова: русская проза, Алексей Варламов, мотив, возвращение, истина, вера.

Исследователи творчества известного современного писателя Алексея Варламова отмечают «склонность к повторениям, возвращениям к одним и тем же образам и ситуациям» [5]. Так, частотным в варламовской прозе является мотив возвращения, связанный с одним из устойчивых сюжетов мировой культуры, с образом героя пути, героя-искателя, с мировоззренческими понятиями пути и поиска истины.

Обращение к мотиву возвращения и герою-искателю актуализирует в произведениях А. Варламова, в том числе в повестях «Здравствуй, князь» (1992), «Дом в деревне» (1997), «Теплые острова в холодном море» (2000), «Падчевары» (2002), «Ева и Мясоед» (2008), романах «Лох» (1995), «Мысленный волк» (2014), «Душа моя Павел» (2018) и др., мотивы «блудного сына» (сопровождается «пограничным» состоянием человека в мире), инициации, дороги (важная составляющая ситуации духовного и физического возвращения). По мнению Ю.А. Счастливецовой, появление героя-искателя в литературе «связано с кризисными, рубежными моментами российской истории» [4], в случае Варламова – распада советской империи.

Остановимся подробнее на реализации мотива возвращения в нескольких текстах – от ранних к зрелым.

В повести «Здравствуй, князь», написанной в 1992 году, основные персонажи – герои пути Савватий и граф Барятин, противостоящий им «статичный, нравственно ограниченный» [5] Артем Михайлович Смородин – проходят свои круги жизни. Перед каждым из них неизбежно встает проблема выбора истинного пути. Саввушка, поступив в Московский университет, проживает сложные этапы: студенческая жизнь с ее погружением в неизведанное, открытие новых писателей и книг, бесконечные разговоры о вечном и сию-

108 | минутном, предательство друзей, отрицание всего и вся, встреча с Учителем (Барятиным Г.Б.), приобретение истинных знаний, искус ложными ценностями научной карьеры и благополучной (в понимании общества) жизни (то, от чего не смог уйти в свое время его отец Смородин), отказ от них во имя настоящей науки и честного имени. Писатель использует принцип кольцевой композиции: в финале произведения главный герой, не приняв предложение властных структур содействовать формированию политически лояльной научной элиты и, в связи с этим не получив место в аспирантуре, приезжает по распределению в Белозерск, где познакомились его отец и мать. Несмотря на то, что никогда прежде герой здесь не был, он возвращается в отчий мир к изначальным ценностям. Саввушка будет учить детей, что дает надежду на распространение идей его Учителя. Присоединимся к справедливому выводу, сделанному Т.Л. Рыбальченко: «признание божественной упорядоченности мира актуализирует традиционную семантику возвращения как подтверждение торжества нормы над соблазнами противоестественной жизни людей: праведник, пройдя искус современных ложных ценностей, возвращается к праценностям, становится центром истинного мира (князем)» [3, с. 61].

Через два года Варламов выпускает роман «Лох» (1995), мыслящий и тонко чувствующий герой которого живет во второй половине XX века (1963–1993) и оказывается в орбите событий 1980–1990-х годов – в «последние времена перед концом света» [1]. Александр Тезкин – одинокий странник, «блудный сын» [5], чья судьба показана как тернистый путь, цепь уходов и возвращений: служба в армии в забайкальских степях как обряд инициации – тяжелая болезнь с почти летальным исходом – возвращение к жизни ценой потери чести и любви Козетты-Катерины, физическое возвращение здесь можно интерпретировать как душевное и сердечное невозвращение – возвращение домой – скитания по стране в попытках успокоить тоскующую душу, вернуть потерянную после замужества любимой девушки ценность жизни – возвращение в прежний мир как ситуация отказа от возвращения, что вызвано знанием невозможности сделать мир гармоничным – работа санитаром – поступление в университет – изучение астрономии как стремление приблизиться к истине на пути к вере – новое разочарование и отъезд на метеостанцию, расположенную на одном из островов Онежского озера, где, как грезилось герою, «можно было прожить всю жизнь, не жалея ни об одном дне, не изводя себя пустыми сожалениями и страстями, ибо дни были непохожи один на другой, разрушая тем самым скуку, которая томит горожан и заставляет их выдумывать суетные заботы о деньгах, почестях и наградах» [1], где Саня читает книги и пишет философские труды о тайнах и символах бытия – возвращение «стихийного философа», тщетно стремящегося постичь смысл жизни, в Москву на пороге больших перемен в стране; новое возвращение открывает безрезультатность, даже невозможность что-

либо изменить, отсюда снятие семантики возвращения как свидетельства обретенных ценностей и восстановления нормы – очередной побег, но уже на дачу в Купавну – работа в НИИ по расшифровке космических снимков разрушаемого человеком мира – посещение запущенной церкви, где Тезкин осознает, что его жизни «чего-то недоставало, и душевный разлад его все больше усугублялся, точно кто-то выбил из-под его ног опору и все закачалось, зашаталось и пошло вразброд. А где было эту опору искать, он не знал» [1], он обречен «на бесконечные поиски своего места в жизни» [2] – новые странствия по России после смерти отца с проповедью второго пришествия Христа – прекращение «самозванной пастырской деятельности» после беседы с монахом в Почаевской лавре и покупка дома с баней и гектаром земли на самом берегу речки Березайки на краю деревеньки Хорошей – «медвежьем углу Тверской губернии», в которой живут дед Вася Малахов да три старухи, мечтающие о том, чтобы их кто-нибудь похоронил по всем правилам; создание философских сочинений в ситуации, когда мир оказался на пороге своей гибели – поездка в Германию в поисках любимой – жизнь в Мюнхене, долгие поиски Катерины – возвращение с любимой женщиной в деревню Хорошую, окончательное возвращение, завершение поиска пути к праведной жизни приходом к вере, к Богу. В святящейся точке между двумя главными городами страны, согласно завещанию героя, прошедшего сложный путь сомнений и отчаяния в поисках смысла жизни, он находит последний приют. В раскрытии духовного становления главного героя важное место играет анализируемый нами мотив возвращения. За каждым уходом/побегом персонажа следует возвращение, свидетельствующее то о крушении ценностей, их необнаруженности в мире, где бродил Саня, то о невозможности их утверждения, то о несовершенстве мира, то о принятии трагического несовершенства бытия, а в финале романа – о восстановлении нормы (хотя и неполном), обретении бытийных ценностей. Праведник, как и в повести «Здравствуй, князь», «становится центром истинного мира».

В романе «Душа моя Павел», созданном через двадцать с лишним лет после рассмотренных выше произведений, в 2018 году, главный герой Паша Непомилуев, как и Саввушка из ранней повести «Здравствуй, князь», приезжает в Москву поступать в главный университет страны. Сюжетные ситуации двух книг сходны: также по счастливой случайности наивному провинциалу удается стать студентом, пройти ряд нравственных испытаний, выдержать их, сделать личностный выбор. Его инициация проходит на картофельном поле в подмосковном Анастасьино, где восемнадцатилетний юношамаргинал, искренне любящий свою советскую Родину, занимает место среди старшекурсников филологического факультета, заслужив их уважение. Несмотря на незаслуженное обвинение в стукачестве, он отправляется к Семибратскому, чтобы попытаться защитить товарищей, которым грозит

110 | отчисление. Возвращение к ним после этого разговора потребовало от героя неимоверного напряжения сил и смелости. Крещение, произошедшее не по его воле, приобщение к Богу помогают Павлуше не просто физически выжить после смертельной болезни, но и сделать индивидуальный выбор в сложной ситуации. В финале, возвратившись в Москву, отстояв свое право учиться в университете (с помощью своего крестного отца и по совместительству секретаря парткома), на пороге новой жизни, полной чудесных открытий и приобщения к истинным знаниям, он приближается к истине. Здесь возвращение героя, прошедшего инициацию, помнящего о мире смерти, где он побывал, свидетельствует об изменении внутреннего мира Павла, не просто физически повзрослевшего, но ставшего мудрее, понявшего неизбежность нравственных законов, приобретшего новые знания, в том числе христианские. Герой находится на пороге нового витка жизни, на пути к самому себе в поисках собственного жизненного развития.

В повести «Здравствуй, князь» Савватий находит опору в знаниях (в учении, вере Учителя (Барятина Г.Б.), свободе выбора), что дает ему возможность вернуться к праценностям. В романе «Лох» Тезкин, потерянный, выпавший из времени, с мятущейся душой, живет в более сложные времена – разрушения некогда могущественной империи, смены эпох, утраты нравственных ценностей, безверия. Он проходит более тернистый путь к истине, постоянно неся в себе вину за то, что происходит в мире. В романе «Душа моя Павел» герой возвращается к жизни, побывав на краю смерти, и, как Савватий, устремляется к знаниям. Оставляя его в начале процесса учебы, читатель верит, что впереди у Павла открытие истинной ценности бытия, что, благодаря пройденным испытаниям, его персональное самоопределение состоялось. Его возвращение в мир, к жизни не случайно, имеет целью спасение. Мотив возвращения во всех произведениях связан с ищущими, мятущимися героями, героями пути, которые проходят через множество испытаний, в том числе испытание безверием, любовью, искусствами благополучия в обмен на отказ от чести, несут вину «за несовершенство мира и за собственные отступления от абсолюта» [3, с. 66], овладевают миром, находят (или не находят) спасительные для души ценности, воскрешая ее. Их дорога «приобретает метафорический смысл, ассоциируясь с представлениями о нравственных и духовных поисках смысла жизни» [5].

Мотив возвращения активно используется и другими современными писателями, например, В. Личутиным («Беглец из рая»), О. Павловым («Казенная сказка»), З. Прилепиным («Пацанские рассказы», «Санья», «Патологии», «Обитель»), Р. Сенчиным («Афинские ночи», «Минус», «Зона затопления»), А. Ивановым («Географ глобус пропил»), А. Дмитриевым («Крестьянин и тинейджер»), Е. Водлазкинским («Лавр», «Авиатор»), А. Волосом («Возвращение в Панджруд»), В. Шаровым («Возвращение в Египет»), Г. Баклановым

(«Нездешний»), К. Балковым («Дед Пронька», «А поезда идут куда-то», «Байкал – море священное», «Берег времени», «Золотая коновязь») и др. Актуализация мотива возвращения в их произведениях связана с жизненным и духовным поиском героев в «некалендарном» XX веке с его катастрофами, в том числе революциями и войнами, и на рубеже XX–XXI веков. Но это уже тема отдельного исследования.

Литература

1. Варламов А.Н. Лох [Электронный ресурс] // Электронная библиотека ModernLib.Net. [Москва, 1995]. – Режим доступа: http://modernlib.net/books/varlamov_aleksey_nikolaevich/loh/read (дата обращения: 21.03.2022).
2. Личманова Т.О. Художественная концепция личности в прозе А.Н. Варламова, М.П. Шишкина, О.О. Павлова [Электронный ресурс] // Библиотека диссертаций dslib.net. [Краснодар, 2016]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/hudozhestvennaja-koncepcija-lichnosti-v-proze-a-n-varlamova-m-p-shishkina.html> (дата обращения: 21.03.2022).
3. Рыбальченко Т.Л. Ситуация возвращения в сюжетах русской реалистической прозы 1950–1990-х гг. // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2007. – № 1. – С. 58–82.
4. Счастливецва Ю.А. Проза А. Варламова 1980–1990-х гг.: жанрово-стилевое своеобразие: автореф. дисс. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] // Человек и наука. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/proza-alekseya-varlamova-1980-1990-h-gg-zhanrovo-stilevoe-svoeobrazie> (дата обращения: 21.03.2022).
5. Федорова Т.А. Поэтика прозы Алексея Варламова: автореф. дисс. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] // Человек и наука. Режим доступа: <https://cheloveknauka.com/poetika-prozy-alekseya-varlamova> (дата обращения: 21.03.2022).

Badueva G. Ts.

Dorzhi Banzarov Buryat State University

Motive of return in A. Varlamov's prose

The motive of return, associated with one of the most stable plots of world culture – the plot of return, the heroes of the path, wanderers and seekers seeking the truth, is actively used in many works by A. Varlamov, including the story «Hello, Prince!», novels «Goof», «My Soul Pavel», etc.

Keywords: Russian prose, Alexey Varlamov, motive, return, truth, faith.

Стратегии перевода специальной лексики близкородственных языков (на материале русской и болгарской юридической терминологии)

Особенности перевода специальной лексики близкородственных языков рассматриваются на материале юридических терминов и профессионализмов, функционирующих в русском и болгарском языках. Особое внимание уделяется формально тождественным лексическим единицам, демонстрирующим национально обусловленные семантико-стилистические оттенки.

Ключевые слова: юридический термин, перевод, межъязыковые соответствия, семантическая эквивалентность.

В зависимости от уровня языковой системы переводческие трансформации, вслед за В. Н. Комиссаровым, принято подразделять на лексические, грамматические и лексикограмматические. Под лексическими трансформациями подразумевается описание формальных и содержательных отношений между словами и словосочетаниями в оригинале и переводе. Соответственно, к формальным преобразованиям относятся транскрипция / транслитерация и переводческое калькирование, а к лексико-семантическим заменам – конкретизация, генерализация и модуляция (или смысловое развитие) [3, с. 159–161]. Конкретизация применима в случаях, когда в языке перевода существует несколько соответствий с более конкретным значением. Прием генерализации используется при отсутствии в языке перевода слова с таким же узким значением, как в языке оригинала, в связи с чем выбирается соответствие с более широким референциальным значением. Модуляция, или смысловое развитие, представляет собой прием контекстуальной замены.

Цель данной статьи – рассмотреть на примере юридических терминов и профессионализмов, функционирующих в русском и болгарском языках, особенности перевода специальной лексики близкородственных языков. Особое внимание мы намерены уделить формально тождественным лексическим единицам, демонстрирующим национально обусловленные семантико-стилистические различия.

Материалом исследования служат нормативные правовые акты России и Болгарии; русские и болгарские лексикографические источники; Национальный корпус русского языка; Български национален корпус.

Специальная лексика, действительно, требует особого внимания при переводе с одного языка на другой. Отметим, что профессионализмы, то есть, слова и выражения, свойственные речи представителей определенной профессиональной группы и используемые преимущественно в устной неофициальной коммуникации, наиболее трудны для перевода. Это связано с тем, что подобные единицы относятся к сфере ограниченного употребления и естественной средой их бытования является устная речь, соответственно, они не представлены ни в толковых, ни в специальных двуязычных словарях. Выбор переводческой стратегии для таких слов будет обусловлен как их структурно-семантическими особенностями, так и ресурсами переводящего языка. Среди юридических профессионализмов довольно распространены суффиксальные отаббревиатурные образования, к примеру: *эрэнпэшиник* (лицо, включенное в Реестр недобросовестных поставщиков), *ипэшиник* (индивидуальный предприниматель). Отдельные единицы возникают путем метафорического переосмысления: *прямой договор* (договор с единственным поставщиком), *беседа* (предварительное судебное заседание) и т. п. Другие профессионализмы могут являть собой переоформленные с целью экономии языковых средств составные термины, что происходит путем усечения основы либо сложения усеченных основ, например: *подвед* (подведомственная организация), *вещдок* (вещественное доказательство). Следовательно, поиск адекватного переводческого соответствия для таких единиц потребует, прежде всего, восстановления их первичной структуры, то есть разворачивания до исходного терминологического сочетания, установления семантики, затем – определения стилистических оттенков полученного компрессива и лишь на следующем этапе – выбора наиболее подходящего способа перевода. Так, переводческим эквивалентом для русского «вещдоки» в болгарском языке может служить развернутое терминологическое сочетание «веществени доказателства». В таком случае достигается денотативная точность, однако нейтрализуется стилистический эффект, который при переводе может быть обеспечен какими-либо другими средствами в высказывании.

Профессионализмы, как мы отметили, функционируют преимущественно в устной форме, например, в ситуации полуофициальной деловой коммуникации, и не употребляются в деловых документах, требующих перевода. В то же время они могут быть зафиксированы и в письменной форме, например, при использовании их в качестве изобразительно-выразительного средства в тексте художественного произведения. Безусловно, художественный текст, в отличие от научного или официально-делового, дает определенную свободу как в выборе выразительных средств, так и в подборе к ним переводческих соответствий. Язык права в этом отношении наиболее замкнут и требует максимально точного словоупотребления.

Перевод собственно юридических терминов близкородственных требует учета особенностей конкретной правовой системы, а также внимания к структурным, коннотативным, стилистическим характеристикам лексических единиц, образующих номинативное поле семантически близких понятий. Важное значение имеет при этом количество в сопоставляемых языках лексических единиц, которые могут быть рассмотрены в качестве соответствий. Так, И. А. Стернин выделяет три типа таких межъязыковых соответствий: 1) линейные соответствия (1:1), когда единице исходного языка соответствует только одна единица языка сопоставления; 2) векторные соответствия (1:N), когда единице исходного языка соответствует несколько единиц языка сопоставления; 3) лакуны (1:0), когда единице исходного языка не соответствует ни одной единицы языка сопоставления [8, с. 24].

Отметим, что для близкородственных языков наиболее характерны первый и второй типы соответствий. Это обусловлено тем, что восходящие к общему праславянскому источнику, русский и болгарский языки обнаруживают много общего как в структуре, так и в понятийном фонде, но при этом следуют каждый по своему пути развития: «заложенные в них тенденции развиваются в разных направлениях, а понятия, выражаемые внешне сходными и даже тождественными лексическими единицами, могут существенно различаться по семантическому объему и степени актуальности на данном этапе существования конкретного языка» [2, с. 6]. В связи с этим при сопоставлении русской и болгарской юридической терминологии обнаруживаются формально совпадающие единицы, образующие межъязыковые лексические параллели с разной степенью семантической эквивалентности.

Среди наиболее заметных причин возникновения векторных соответствий в юридической терминологии можно выделить расширение в одном из языков синонимического ряда путем заимствования из третьего языка либо переосмысления существующей в данном языке лексической единицы. При этом кодификации могут подвергаться разные единицы параллельных внутриязыковых синонимических рядов. Кроме того, большинство русских и болгарских юридических терминов имеют консубстанциональный характер и образованы путем «смысловых наращений» [1, с. 45] к семантической структуре общеупотребительного слова, параллельно продолжающего функционировать в обыденном языке. В таком случае термин появляется как результат развития лексической полисемии по регулярным моделям. Как в русской, так и в болгарской юридической терминологии подобных лексических единиц довольно много. Рассмотрим примеры и прокомментируем соответствующие стратегии перевода.

Вероятно, русскому языку в большей степени свойственна тенденция к спецификации значений, особенно при образовании юридических терминов. Так, в болгарском языке общеупотребительные слова «обида», «подбудител»,

«помагач», «предприемач» кодифицируются. Они употребляются в болгарском законодательстве и наращивают в своем значении юридически значимый компонент, поэтому их семантический объем становится шире, чем у русских соответствий «обида», «побудитель», «помощник», «предприниматель».

Некоторые компоненты значений указанных болгарских слов выражены в русском языке с помощью отдельных слов, которые оказываются включенными в правовой контекст. Так, в болгарском языке «обида» выступает как общепотребительное слово и как термин уголовного законодательства:

«За убийство, извършено в състояние на силно раздразнение, което е предизвикано от пострадалия с насилие, с тежка обида или клевета или с друго противозаконно действие, от което са настъпили или е било възможно да настъпят тежки последици за виновния или негови близки, наказанието е: в случаите на чл. 115 – лишаване от свобода от една до осем години, а в случаите на чл. 116, ал. 1, т. 1 - б – лишаване от свобода от три до десет години» [4].

В русском языке слово «обида» остается в рамках общего употребления, а его синоним «оскорбление», напротив, подвергается терминологизации. Отметим, что в болгарском языке пришедшее из русского слово «оскърбление» так и осталось общепотребительным. Соответственно, при образовании терминологических сочетаний дистрибутивные возможности русско-болгарских соответствий «обида» – «обида» и «оскорбление» – «оскърбление» обнаруживают зеркальную симметрию. Сравним:

«оскорбление чувств верующих» (рус.) – «обида на чувствата на вярващите» (болг.);

«оскорбление представителя власти» (рус.) – «обида на държавен служител» (болг.) и т. п.

Более подробно остановимся на консубстанциональной единице болгарского языка «помагач». Исходя из формальных признаков, предположим, что его эквивалентом в русском языке является слово «помощник».

Так, значение слова «помагач» в толковом словаре болгарского языка раскрывается следующим образом: «м. Лице, което помага някому; помощник. *Пожарът беше заловил две съседни къщи, .. Зрители много идеха, но помагачи не се явяваха.* Ив. Вазов, Съч. XXV, 108. *По това време членове и ревностни помагачи на Вътрешната революционна организация бяха едва ли не всички – и мало и голямо, и старо и младо, и женско и мъжко, тя беше тайна само за турците.* Д. Талев, И, 453. – *Аз, мамо вода добър човек в къщата ни, който ще бъде мене помагач, тебе отменница.* Л. Каравелов, Съч. II, 139-140. *Освен прекия извършител в престъплението могат да участват и други лица – подбудители и помагачи» [7].*

Как видно из примеров, приведенных в словарной статье, «помагач» имеет двойную (положительную и негативную) коннотацию в болгарском языке:

116 | этим словом именуют, с одной стороны, человека, который делает добро, оказывая поддержку кому-либо своими действиями, а с другой, – человека, который участвует в преступном деянии и способствует его совершению. Второй оттенок значения позволил кодифицировать слово «помагач» в уголовном законодательстве Болгарии, где оно терминологизируется и определяется следующим образом:

«който умишлено е улеснил извъриването на престъплението чрез съвети, разяснения, обещание да се даде помощ след деянието, отстраняване на спънки, набавяне на средства или по друг начин» [4].

В русском языке «помощник» имеет следующие значения: ‘человек, который помогает кому-нибудь в чем-нибудь, помощник в работе’; ‘заместитель, помощник директора по хозяйственной части’ [6, с. 455]. Слово «помощник» в русском языке является общеупотребительным и в юридическом контексте не используется, в нем отсутствует второй семантический оттенок, свойственный болгарскому слову.

Характерно, что двуязычные словари не всегда дают возможность подобрать верный эквивалент для перевода юридического термина, предлагая порой целые цепочки соответствий. Так, для перевода слова «помагач» в болгарско-русском словаре предлагается слово «помощник» [5, с. 311], в семантике которого, как мы показали выше, отсутствует надстройка в виде юридически значимого компонента. В русско-болгарской части словаря русскому «помощник» соответствует болгарское «помощник» [Там же, с. 761]. В свою очередь, в болгарско-русской части словаря для болгарского слова «помощник» предлагаются следующие русские соответствия: «1. Помощник; <...> брать себе помощника; 2. Помощник (должность); <...> помощник капитана (на корабле)» [Там же, с. 312]. Как видим, значение термина «помагач» приведенные эквиваленты не выражают. В русском языке искомым значением обладает слово «пособник». Находим его в русско-болгарской части словаря и обнаруживаем помету «неодобрительное» и два предлагаемых эквивалента: термин, с которого начались наши поиски, – «помагач» и еще один термин – «сучастник». В свою очередь для слова «сучастник» болгарско-русская часть словаря предлагает эквивалент «соучастник», и на этом цепь перекрестных соответствий заканчивается.

Обратившись к данным толковых словарей русского языка, обнаруживаем, что лишь слово «пособник» обладает искомой семантикой: «Помощник в дурных, преступных действиях» [6, с. 461]. Наши выводы подтверждаются тем, что в тексте Уголовного Кодекса РФ можно обнаружить именно термин «пособник», который в юридическом смысле наиболее точно соответствует болгарскому «помагач».

Соответственно, при переводе с болгарского языка на русский актуальна стратегия конкретизации, которая позволит выбрать для слова «помагач»

один из вариантов («помощник» / «пособник») в зависимости от дискурса, в пределах которого осуществляется перевод. В свою очередь, стратегия генерализации потребует при переводе юридического термина русского уголовного права «пособник», которому в болгарском законодательстве соответствует более широкая по семантическому объему лексическая единица «помагач».

Примером межъязыковой параллели, включающей единицы с несовпадающим коннотативным признаком, может служить пара «подстрекатель» (рус.) – «*подстрекател*» (болг.). В словарных толкованиях болгарского слова «подстрекател» отсутствует указание на противоправность действий, к совершению которых побуждает действующее лицо. В связи с этим для болгарского языка естественным выглядит следующий контекст:

(2) «*Непосредствен подстрекател за споровете между Нютон и Лайбниц бил преселилият се в Лондон женевски математик Фацио Дюје*» [7].

В русском языке подстрекателем называют лицо, побуждающее кого-либо к совершению недозволённых поступков, преступных действий, и с правовой точки зрения подстрекатель считается соучастником преступления.

Таким образом, выбор стратегии перевода юридического термина определяется коммуникативными установками и дискурсивными особенностями текста, а также зависит во многом от характера лексических ресурсов, имеющих в терминологии языка перевода (количество возможных синонимов для денотата; наличие лексико-семантических вариантов в смысловой структуре термина, тип развития полисемии, коннотативные компоненты семантики и т. д.).

Литература

1. Барабаш О. В. Разграничение омонимии и полисемии юридических терминов // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия: филологические науки. М., 2015. № 2. С. 39–51.
2. Барабаш О. В. Межъязыковые параллели в русской и болгарской юридической терминологии // Юрислингвистика. – 2020. – № 16. – С. 5–10.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – Москва : Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Наказателен кодекс. В сила от 01.05.1968 г., изм. и доп. ДВ. бр.23 от 14 Март 2020 г. – URL: <https://www.lex.bg/bg/laws/tree/code>
5. Новый болгарско-русский и русско-болгарский словарь: 100 000 слов и словосочетаний. – Москва : Дом Славянской книги, 2013. – 928 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. проф. Л. И. Скворцова. – 27-е изд., испр. – Москва : Мир и Образование, 2013. – 736 с.

- 118 | 7. Речник на българския език (Институт за български език): В 15 т. Т. XII П – ПОЕМКА. – София: Академично издателство «МАРИН ДРИНОВ» ЕТ «ЕМАС», 2004. URL: <https://ibl.bas.bg/rbe/lang/bg>
8. Стернин И. А. Контрастивная лингвистика: Проблемы теории и методики исследования. – Москва : Восток-Запад, 2006. – 206 с.

Barabash O.V.

Penza State University

Strategies for translating special vocabulary of closely related languages (on the basis of Russian and Bulgarian legal terminology)

The author considers the features of the translation of special vocabulary such as legal terms and professionalisms in Russian and Bulgarian languages. Particular attention is paid to formally identical lexical units demonstrating nationally determined semantic and stylistic patterns.

Keywords: legal term, translation, interlingual correspondences, semantic equivalence.

Обучение письму и компрессии текста на занятиях по русскому языку как иностранному

В статье представлены основные методы и приемы аналитической деятельности: сжатие, сравнение, аналогия, абстракция, обобщение, визуализация, формирующие умения создавать вторичный текст (конспект) и самостоятельно проектировать творческие задания. Приводятся некоторые особенности когнитивного подхода к смысловой работе с текстом. Результатом стало обоснование целесообразности использования компрессии на начальном этапе обучения пониманию текста и письму.

Ключевые слова: когнитивный подход, вторичный текст, конспект, понимание.

Профессиональное обучение студентов-иностранцев уровня владения языком В1/В2 осуществляется в Институте филологии Московского педагогического государственного университета по направлениям подготовки бакалавриата 45.03.01 Филология «Русский язык как иностранный и русская культура» (языковая стажировка); 45.03.01 Филология «Русская филология» (для иностранных обучающихся); 44.03.01 Педагогическое образование «Русский язык» и другим направлениям. Инофоны часто не подготовлены к чтению научной литературы и аудированию лекционной речи, значительный объем текстов по специальности вызывает трудности с их пониманием и переработкой. Способность передавать содержание текста в сжатой форме является основой коммуникативной компетенции студентов-филологов и существенно помогает адаптироваться к профессиональной речи. Умение осмысливать прочитанное или услышанное также обусловлено когнитивными процессами речевой деятельности. Кроме того, для успешного усвоения предметов по специальности учащимся необходимо овладеть следующими умениями: 1) прогностическими умениями (языковой догадкой, вероятностным прогнозированием); 2) перифрастическими умениями (способностью передавать содержание текста своими словами, сжимать содержание и конспектировать); 3) стратегическими и компенсаторными умениями (осуществлять коммуникацию при ограниченном количестве языковых средств, умение восполнять в процессе общения отсутствие или недостаточность языковых средств и социального опыта, работать в команде). Неумение студентов продуктивно

120 | работать с научным текстом, извлекать контекстуальный и имплицитный смысл из прочитанного, писать конспект, тезисы, эссе приводит к низким результатам на промежуточной и итоговой аттестации.

Письменная речь – это продуктивный вид речевой деятельности, который необходим в образовательном процессе. Существует широкий и узкий взгляд на письмо как вид речевой и учебной деятельности. С одной стороны, письмо – это высшая форма человеческой речи, которая закрепляется во времени, имеет пролонгированный эффект, существует как исторический документ и как часть истории развития процессов и событий. С другой стороны, письмо – это техническая сторона фиксации речи, в основе которой лежат автоматизированные навыки: а) графические; б) каллиграфические навыки; в) фонетические, орфографические навыки (правильное перекодирование фонемного кода и проговаривание сообщения при письме). На письме яснее выражается мысль, пишущий имеет возможность долгосрочно планировать свою речь, подбирать подходящие слова, тщательно продумывать содержание высказывания ни один раз. К недостаткам письменной речи можно отнести отсутствие прямого контакта и возможности увидеть реакцию человека, которому адресовано сообщение, отсутствие возможности задать вопрос по ходу высказывания. В качестве невербальных средств общения пишущий использует средства наглядности, логическую последовательность, знаки препинания, которые частично компенсируют отсутствие интонации устной речи и живого общения [2, с. 294–297].

Надо сказать, что восприятие и порождение текста в речевой деятельности – это единый процесс. Однако понимание смысла текста не всегда означает продуктивное усвоение полученной информации, которая может быть потеряна и забыта. Различные варианты осмысленной и переработанной текстовой информации принято считать вторичным текстом, который создается в результате аудирования или чтения. Воспринятая информация может быть воспроизведена слушающим или читателем дословно, сжата по смыслу, трансформирована, интегрирована. В научной литературе к вторичным текстам относят: аннотацию, обзор, реферат, пересказ, очерк, изложение, эссе, сценарий, тезисы, конспект, план, схему, слайд электронной презентации и др. Даже простое перечисление жанров вторичных текстов показывает, насколько они многочисленны и разнообразны. В научной литературе также используются понятия «денотатный текст» [7, с. 158–166], «встречный текст», «трансформационный» текст, «компрессированный текст» [6, с. 17], «полицодовый текст» (Н.Б. Агранович, А.А. Вейзе, С.В. Ионова, И.В. Усачева, А.И. Новиков, Н.Л. Сунцова, Л.В. Сахарный и др.).

Рассматривая текст в статике и динамике, мы можем отметить его универсальность для аналитико-синтетических действий по свертыванию и развертыванию содержания. Такие приемы, как «сжатие, расширение и пе-

рефразирование информации первоисточника необходимы для написания вторичных текстов» [6, с. 17]. Однако надо понимать, что перечисленные приемы не учат студентов думать самостоятельно, они формируют навыки пересказа и сжатия первоисточника в процентном соотношении к оригиналу. Данные операции сегодня способна осуществлять компьютерная программа. Создание же оригинального текста сочинения или творческой работы – это более трудоемкая задача, требующая концептуального осмысления и вербальной репрезентации идей. Таким образом, мы будем употреблять термин «вторичный текст» в значении вторичный по отношению к оригиналу, преобразованный текст, который сохраняет основную информацию образцового текста и создается с учебной целью. Такой текст призван помочь учащемуся понять и сохранить информацию, более эффективно ее использовать. В этом заключается его основная дидактическая функция.

Лингвистическая функция вторичного текста раскрывается в работе Н.Б. Агранович. В качестве специального родового лингвистического термина для краткого представления информации Н.Б. Агранович называет ‘свертывание’ (нем. *Rekapitulation*), ‘резюме, итог, резюмирование’ (фр. *resume*; англ. *summary*). Следовательно, вторичные тексты можно с полным основанием отнести к компрессированным текстам. Это обосновано латинским происхождением термина и его использованием во всех европейских языках: «*Konspekt, Kourzfassung*» – конспект, выборка, сжатое изложение содержания, где морфема «*con-/com-*» передает смысл конденсации чего-либо, совместного соединения, связи, сжатия и накопления, а значит – компрессии [1, с. 34–38]. Процесс сжатия текста проводится с разной степенью интенсивности, в основе компрессии текста лежат когнитивные действия реципиента/производителя.

Вне зависимости от типа и жанра текста процесс компрессии сложно осуществить, если в сообщении нет достаточной избыточности и информативности. Информационная плотность текста – это свойство, которое достигается путем аккумуляции знаний и свертывания информации. По мнению Л.Г. Гиренко, уплотнение содержания происходит за счет трех этапов: а) притяжение (отбор на основании целостности, связности, повторяемости); б) усиление (концентрация научного знания, использование терминов); в) конденсация (объединение на основании смежности значений, повторов, семантических блоков и др.) [3, с. 13–20]. К способам уплотнения также относят: опущение (например, опускаются некоторые слова: *основной вид деятельности – основная деятельность; приемы сжатия – сжатие*), совмещение (тождественные конструкции употребляются только один раз), замещение (замена более простой конструкцией с сохранением смысла).

Отметим, что для понимания текста необходимы не только навыки компрессии и информативность, избыточность, иллюстративность текста, но и способность правильно интерпретировать первоисточник. Осуществить

122 | формальную компрессию текста способна запрограммированная машина автоматически по заданным параметрам, но творческие и познавательные задания не доступны для искусственных нейронных сетей. В качестве основы творческой и познавательной работы с текстом в нашем исследовании мы выделяем когнитивный подход. Рассмотрим его подробнее. В «Современном словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина когнитивный подход (познавательный) определяется как «подход, разработанный на основе когнитивной психологии. Термин «подход к обучению» является «базисной категорией методики, это самая общая методологическая основа исследования конкретной области знаний» [2, с. 232–233]. Термин «когнитивный» понимается как наука, «устремленная на исследование когниции познания и разума во всех аспектах его существования» [5, с. 3]. Когнитивная наука является междисциплинарной. Различные аспекты когнитивного подхода в отечественной и зарубежной литературе изучались с опорой на когнитивную психологию и когнитивную лингвистику, труды по кибернетике и искусственному интеллекту. В рамках данной статьи обратимся к таким когнитивным действиям по осмыслению текста и открытию нового знания, как сжатие, сравнение, аналогия, обобщение, абстракция, визуализация и структурирование.

Сжатие, по мнению В.А. Далигера, делает информацию более доступной для осмысления и понимания. Важным этапом в процессе сжатия является определение доминанты в тексте. Во внешней речи свертывание текстовых форм осуществляется по опорным словам, которые называют также: ключевые слова, «смысловые вехи», «передатчики главной информации» (Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн), «тематическая зона» (Л.В. Сахарный), «ударные центры, слова-узлы, семантические центры, слова лейтмотивы» (А.Ю. Устинов). Это главные слова, на которые при аудировании «опирается» учащийся, они ключевые для понимания (А.И. Новиков, Н.Л. Сунцова). Так, А.Ю. Устинов выделяет синтаксические и морфологические сигналы опорных слов, существуют также фонетические и лексические сигналы текстовых доминант:

- фонетические сигналы – интонация, ударение, паузы (в звучащем тексте);
- лексические сигналы – высокая частотность слов в тексте, высокий процент синонимов к опорному слову (в письменном и звучащем тексте);
- синтаксические сигналы – место расположения слов в предложении / тексте (обычно в начале или в конце, там, где концентрация внимания наивысшая);
- морфологические сигналы – соответствие опорных слов типу текста; преобладание существительных-глаголов в повествовании; существительных-прилагательных в описании; существительных с отвлеченным значением и глаголов в рассуждении для выражения причинно-следственных связей в содержании текста [9, с. 15–21].

Аналогия – это особый способ мышления, в результате которого «информация одного сложного объекта (модели) переносится на другой (оригинал)» [4, с. 7]. Это эвристический метод познания, при помощи аналогии определяются сходства и различия между понятиями, объектами, системами, явлениями, это особая логическая форма умозаключения, один из методов рассуждения [4, с. 7–10]. Аналогия приучает учащихся к исследовательской деятельности, облегчает усвоение сложных тем по грамматике, так как позволяет осуществлять мысленный перенос определенной системы знаний от известного алгоритма – к неизвестному. По мнению В.А. Далигера, метод аналогии позволяет учащимся самим догадаться, действовать эвристическим путем, заполнить «недосказанное» собственными умозаключениями, найти «новому» эквивалентные замены с опорой на собственный опыт и, таким образом, провести ассоциативные связи и лучше усвоить изучаемый материал [4, с. 36].

Сравнение – является еще одним методом аналитической работы с текстом (установление сходства и различий между предметами и явлениями). Существует два типа сравнения: сопоставление и противопоставление. Сопоставление нацелено на выявление схожих черт и обобщение, противопоставление нацелено на выявление противоположных черт и категоризацию. Различают сравнения последовательные, параллельные и отсроченные. При последовательном сравнении новая информация сравнивается с уже известной (данное – новое, тема – рема). При параллельном сравнении материал излагается укрупненными блоками и изучается одновременно. При отсроченном сравнении используется исторический анализ и временная шкала [4, с. 36].

Помимо сжатия, метода аналогии и метода сравнения в процессе понимания и интерпретации текста используются такие приемы, как обобщение и абстракция, а также используются фреймовые структуры и графы для изображения смысла текста.

Обобщение – это генерализация, которая является существенной стороной мыслительной деятельности, это объединение по схожим признакам явлений путем сравнения, выделения общего в ряде предметов и явлений [8, с. 327]. Часто обобщение связано с познавательной деятельностью индивида, с закреплением свойств предметов и явлений в научном термине, в специально выбранном для этого явления слове (понятии). Следовательно, каждое понятие содержит в себе в сжатом и абстрагированном виде информацию об окружающей действительности.

Абстракция – это выделение одной стороны, свойства предмета или явления в отвлечении от остальных. Восприятие органами чувств не в состоянии охватить все стороны действительности, поэтому человек полагается на изолирующую функцию внимания. Изолирующая абстракция теснейшим образом связана с вниманием и организацией действия, а высшую форму абстракции составляют понятия [8, с. 326].

Визуализация и структурирование – это процесс использования схем, фреймов, графов с целью анализа и осмысления текста. Фреймы – это готовые шаблоны, которые заполняются текстовым материалом. Укрупненные дидактические единицы и опорные конспекты построены на основе вербальных и зрительных опор (С.В. Алещенко, Ю.С. Меженко, В.Ф. Шаталов, П.М. Эрдниев). Графы – это семиотическое перекодирование информации, то есть адекватная замена вербального способа перекодирования лингвистически релевантного содержания на пространственно-графическое (А.Д. Кулик). Графы используются в векторной графике и дискретной математике для упорядочивания элементов системы, но сегодня в свете новых информационно-коммуникационных технологий математический инструментарий становится обычным способом анализа в социологии, лингвистике, языкознании, методической науке.

Интересно, что любые операции по осмыслению новой информации, так или иначе, связаны с процессами оптимизации, сжатия текста до смысловых доминант, его уплотнением и визуализацией. Однако надо отметить следующие трудности, которые могут возникнуть у студентов в процессе компрессии текста: а) неправильное выделение главной и второстепенной информации; б) неполное свертывание и трансформация текста первоисточника; в) трудности с пониманием лексических единиц, трудности перевода; г) нелогичность изложения и отсутствие вывода.

Подводя итоги вышесказанному, обратим внимание на целесообразность использования метода компрессии на начальном этапе обучения пониманию текста и письму. Конспекты, безусловно, помогают студентам-иностранцам усвоить, понять, запомнить существенные объемы информации. Написание вторичных текстов хорошо влияет на развитие языковой личности студентов, является определенной подготовкой к созданию более сложных авторских и творческих произведений.

Литература

1. Агранович Н.Б. Вторичные тексты в коммуникативно-когнитивном аспекте : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19. – Москва, 2006. – 152 с.
2. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Издательство ИКАР, 2018. – 448 с.
3. Гиренко Л.С. Плотность научного текста: комплексный подход к ее изучению : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.01 / Перм. Гос. ун-т. – Пермь, 2006. – 26 с.
4. Далигер В.А. Метод аналогии как средство обучения учащихся стереометрии : учеб. пособие / В.А. Далингер; М-во общ. и проф. Образования РФ. Ом. Гос. пед. ун-т. – Омск, 1998. – 67 с.

5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина, под ред. Е.С. Кубряковой. Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, – Москва, 1997. – 245 с.

6. Левкова Л.Ю. Обучение чтению как способу переработки информации с целью создания учащимися вторичных текстов (на уроках русского языка 9 класса): дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2010. – 183 с.

7. Новиков А.И., Сунцова Н.Л. Концептуальная модель порождения вторичного текста // Обработка текста и когнитивные технологии.– Пушкино, 1999. – №. 3. – С. 158–166.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб : Питер, 2009 – 713 с.

9. Устинов А.Ю. Работа над опорными словами на уроках русского языка в 5 классе // Русский язык в школе. – 1998. – № 5. – С. 15–21.

Baranova O.V.

Moscow Pedagogical State University

**Teaching writing and text compression in Russian
as a foreign language classes**

The article presents the main methods and techniques of analytical activity: compression, comparison, analogy, abstraction, generalization, visualization, forming the ability to create a secondary text (summary) and independently design creative tasks. Some features of the cognitive approach to semantic work with the text are given. The result was the justification of the expediency of using compression at the initial stage of learning to understand text and writing.

Keywords: cognitive approach, secondary text, summary, understanding.

Расчлененные синтаксические конструкции в современном русском медиалекте

Настоящая статья посвящена исследованию особенностей современного русского медиалекта. Предметом анализа являются расчлененные синтаксические конструкции, представленные в текстах блогов сети Инстаграм. Делаются выводы об особенностях классификации данных конструкций, а также об их функциональной нагруженности в русскоязычной электронной публицистике и перспективах их дальнейшего изучения.

Ключевые слова: расчлененные конструкции, медиалект, дискурс, экспрессивный синтаксис, парцелляция, сегментация.

В современном мире активное использование интернет-пространства значительно изменило виды и способы социального общения. Теперь интернет-коммуникация служит не только для передачи информации, но и становится особой сферой социальных практик, где осуществляется характерная социальная деятельность.

Информационные процессы, происходящие в обществе под влиянием интернет-пространства, приводят к развитию новой коммуникации, характерной для электронного дискурса. Подобное явление связано с тем, что люди постепенно переходят от традиционного устного общения (разговор лицом к лицу, разговор по телефону, конференция, публичное выступление и др.) к общению письменно-устному (чаты, форумы, социальные сети, блоги, интернет-конференции, удаленные семинары, интернет-трансляции, вебинары и др.), с помощью которого получают возможность выразить свои эмоции в письменной форме [8, с. 96].

Информатизация общества, развитие компьютерных технологий, интернет-пространства привело к изменениям в способах взаимодействия людей, в формах их коммуникации, а также и в самом языке на всех его уровнях: фонетическом, лексико-фразеологическом, грамматическом. Возникает новая форма существования языка, «мотивированная процессом тотальной медиатизации социальных и коммуникативных практик человека» [10, с. 230]. Такая форма получает название «медиалект». В предисловии к «Словарю языка интернета.ru» о возникновении медиалекта говорят так: «На наших глазах разворачивается уникальный эксперимент над языком и языками,

который надо описывать немедленно и всерьез, потому что это как раз и есть передний край лингвистической науки, где объект исследования приходится все время догонять» [12, с. 3].

С представленным высказыванием невозможно не согласиться, ведь язык, действительно, стремительно меняется. И подобные изменения связаны в первую очередь с изменениями, происходящими в обществе. Медийные технологии предоставили современному человеку абсолютную свободу на высказывание, на самовыражение, на способ его репрезентации, включая декларирование имени реального автора.

С развитием медиалекта живая разговорная речь все больше влияет на речь письменную, что постепенно приводит к уменьшению предложения в объеме, его делению на компоненты. На смену классическому развернутому высказыванию с непрерывностью и последовательностью синтаксической связи, с вербально выраженными синтаксическими отношениями приходит расчлененный тип высказывания, с нарушением и прерыванием синтаксической цепочки. Таким образом, конструктивный синтаксис сменяется синтаксисом экспрессивным, важной тенденцией которого становится расширение круга расчлененных и сегментированных синтаксических конструкций [2, с. 37; 10, с. 230].

Причиной членения синтаксически цельных высказываний принято считать прерывания синтагматической цепочки за счет паузации между ее компонентами. На письме такая паузация обозначается знаками препинания: точкой, тире, двоеточием, многоточием, знаком скобок [4, с. 46], а также различными эмотиконами, характерными для электронного дискурса. Насыщение письменной речи расчлененными конструкциями приводит к изменению общего облика современного оформления текста: фразы одного высказывания становятся более динамичными, актуализированными и экспрессивными. Теперь выразительность высказывания зависит от использования в тексте расчлененных конструкций, а не от лексического наполнения. Названные синтаксические конструкции направлены, в первую очередь, на привлечение внимания читателя, ведь информация, поступающая частями, быстро и легко усваивается. Справедливо высказывание Н.С. Валгиной: «Слушающему легче воспринять мысль, а говорящему оформить ее, когда эта мысль подается в несколько речевых тактов» [3, с. 202].

Использование названных конструкций в текстах электронного дискурса вызывает большой интерес исследователей, поскольку структура, оформление, а также функциональная нагруженность расчлененных конструкций в «визуально-письменной речи», представляющей принципиально новый модус существования русского языка [5, с. 202; 6, с. 168], недостаточно изучены.

До сих пор лингвисты спорят об особенностях классификации расчлененных конструкций. Наиболее признанной считается классификация,

128 | предложенная Г.Н. Акимовой. Ученый выделяет следующие разновидности названных конструкций: парцелированные конструкции, сегментированные конструкции, лексический повтор с синтаксическим распространением, вопросно-ответные конструкции в монологической речи, цепочки номинативных предложений, вставные конструкции [1, с. 90].

Проведенные исследования показали, что в современном русском электронном дискурсе, представленном в блогах на страницах социальной сети Инстаграм, расчлененные конструкции используются весьма активно. Возможно, такое изобилие представленных конструкций связано с тем, что носителями языка в блогах, как правило, являются пользователи с «непрофессиональной электронной письменной речью» (термин О.В. Загоровской [5, с. 202]). В исследуемых текстах чаще других расчлененных конструкций встречалась парцелляция, реже сегментация.

Считается, что парцелляция представляет собой явление динамического аспекта предложения, предполагающее его разграничение на основную часть и отчлененный от нее парцеллят, который имеет характер добавочного сообщения, уточняющего, поясняющего или развивающего основное высказывание.

Часто парцелляцию сравнивают с сегментацией, так как оба этих явления выделяют фрагмент высказывания и придают ему экспрессивность, а также оба восходят к устной разговорной речи. Однако в парцелированных конструкциях акцент падает на парцеллят, а в сегментации выделяются оба компонента: и тематический, и рематический.

Сравним, например, парцелляцию и сегментацию, взятые из текстов современных блогов:

- *Мы покидаем Сьерра-Леоне и направляемся сюда. В Монровию. Столицу государства Либерия.*
- *Фильм... Тяжелый. Просто до ужаса. До мурашек. Но такие фильмы нужно снимать и смотреть.*

Заметно, что компоненты в составе сегментированной конструкции взаимосвязаны, но, тем не менее, они противостоят друг другу, тогда как в парцелляции отношения между частями равноправные.

Основными целевыми установками использования расчлененных конструкций (в частности парцелляции) в текстах современных блогов считается придание речи особых смысловых и экспрессивно-стилистических оттенков, а также большей смысловой и эмоциональной нагрузки.

Как правило, основной функцией расчлененных конструкций как в текстах современных блогов, так и в текстах традиционной русской публицистики, является экспрессивная функция. Она реализуется в двух вариантах: как экспрессивно-выделительная и экспрессивно-оценочная, и помогает придать тексту особую эмоциональную стилистическую окраску.

Сравним, например, использование расчлененных конструкций в собственно экспрессивной функции:

- *Итак. Новогоднее мероприятие. Сидим едим. Смотрим выступления. Участвуем в конкурсах. Билеты от 25к были...*

- *Забрала детей. Вернулась в Смоленск. Возвращаемся в привычный ритм. Сложно. Но надо 🤔*

Сравним также использование названных конструкций в экспрессивно-оценочной функции:

- *Это. Просто. КАПЕЦ. Не выезжала целую неделю. Машина в снежном плену 😞*

- *Вся группа в диком ажиотаже. Я в шоке! Ехать в товарном вагоне! На руде сидеть! Аааа!!!*

В представленных примерах замечаем, что для усиления экспрессивной функции расчлененных конструкций, а также для создания особого содержательно-эмоционального подтекста авторы текстов электронного дискурса интуитивно используют дополнительные средства экспрессивного выделения, которые характерны только для электронной речи: смайлы, шрифт, прописные буквы, восклицательные знаки и т. п.

С экспрессивно-выделительной функцией тесно связана функция выделительно-акцентирующая, с помощью которой выражается содержательно-концептуальная информация высказывания. Чаще всего акцентно выделяется авторская оценка происходящего или какой-то важный момент, на который говорящий хотел обратить внимание. Например,

- *Если начать кричать, выяснять, требовать успокоиться – истерика усугубится. И мои нервы будут растрчены. Поэтому мы просто молчали. Как итог – он поплакал. СЪЕЛ КАШУ. Успокоился.*

Заметим, что слово, на которое делал акцент автор высказывания, в данном примере выделено прописными буквами для усиления эффекта усваивания смысла высказывания.

Выделительно-акцентирующая функция тесно связана с функцией уточнительно-пояснительной. Она помогают автору высказывания выделить смысловую значимость определенного компонента предложения и сообщить некоторые дополнительные сведения о предмете описания. Например:

- *Другая часть ваших сердечек отдана Манолису. Он грек. С Крита. Работает управляющим в сети лухари отелей. Красавчик и отличный нарник по туризму.*

Уточнительно-пояснительная функция помогает сообщить некие дополнительные сведения о лице, предмете или событии описания, что связано со стремлением автора текста завоевать внимание читателя, удивить его неожиданностью высказанной мысли или обозначенного факта.

Еще одной не менее важной функцией является функция снятия грузин усложненного высказывания. Расчлененные конструкции с помощью названной функции помогают облегчить восприятие информации. Сравним:

- *Это один из самых популярных эфиров. Люди платят за это деньги. Я ни разу не ханжа, но это ппц...*
- *Это один из самых популярных эфиров. Люди. Платят. За это. Деньги. Я ни разу не ханжа. Но это ппц...*

В данных примерах на смену единому, непрерывному, последовательно, развернутому высказыванию приходит расчлененный тип высказывания с нарушением и прерыванием синтагматической цепочки, что позволяет обратить внимание читателя на один из компонентов высказывания, который в общем потоке речи мог бы быть незамеченным.

К числу специфических особенностей функционирования расчлененных конструкций в текстах современного электронного дискурса может быть отнесено также возможное сочетание функций экспрессивного выделения и воздействия с функцией сокращения и грамматического упрощения текста. С помощью данной функции предоставляемая авторами информация передается в минимальных объемах, но с максимальной информативностью и насыщенностью. Большие тексты, состоящие из обильного количества распространенных предложений, в электронном дискурсе теряют свою популярность, становятся малочитаемыми, что приводит к падению откликов на них, а, следовательно, – и к падению охватов публикаций.

Выводы. При изучении и анализе расчлененных конструкций в современном электронном дискурсе и исследовании их функционирования, следует учитывать целый ряд факторов, в том числе особенности электронного издания, характер возможной читательской аудитории, тематику блогов, социальные и биологические характеристики их авторов и т. п.

Мы рассмотрели лишь малую часть функционирования расчлененных конструкций в текстах электронного дискурса. На самом деле их гораздо больше, но все они связаны с основной функцией – экспрессивной, поскольку главная задача названных конструкций – это придание тексту стилистической окрашенности [11, с. 86].

Проведенное исследование подтвердило наши выводы о том, что «структура, семантика и коммуникативные возможности расчлененных конструкций соответствуют основным функциям современных СМИ, а именно функции усиленного эмоционально-интеллектуального воздействия на читательскую аудиторию и вместе с тем представления определенного объема информации», что объясняется «богатými потенциальными возможностями названных конструкций в плане выражения целого спектра эмоциональных состояний и оценочно-модальных значений» [19, с. 6].

Литература

1. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка. – Москва : Наука, 1990. – 168 с.
2. Баркович А.А. Интернет-дискурс : компьютерно-опосредованная коммуникация : учеб. пособие. – Москва : ФЛИНТА: Наука, 2015. – 288 с.
3. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: Учеб. пособие для студентов вузов. – Москва : Логос, 2001. – 312 с.
4. Варзапова В.Ю. Расчлененные синтаксические конструкции в позиции заголовка (на материале сетевых версий изданий «The Telegraph» и «The Independent») // Вестник ТГПУ. – 2018. – № 4 (193). – С. 46–52.
5. Загоровская О.В. Естественная (непрофессиональная) письменная речь как модус существования современного русского языка и «зеркало» идиолекта его носителя // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2019. – № 2. – С. 202–206.
6. Загоровская О.В. Языковая норма в современной русской визуально-письменной речи, функционирующей в интернет-коммуникации: к постановке проблемы // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4 (277). – С. 168–172.
7. Кибрик А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. – 2009. – № 2. – С. 3–21.
8. Колокольцева Т.Н. Диалогичность в жанрах интернет-коммуникации (чат, форум, блог) // Жанры речи. – 2016. – № 2. – С. 96–104.
9. Пинегина Я.Н. Парцеллированные конструкции, их коммуникативно-прагматические функции в современных медиатекстах : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Ростов на Дону : РГПУ, 2005. – 22 с.
10. Полонский А.В. Медиалект: язык в формате медиа // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2018. – Т. 37. – № 2. – С. 230–240.
11. Сковородников А.П. О функциях парцелляции в современном русском литературном языке // Русский язык в школе. – 1980. – № 5. – С. 86–91.
12. Словарь языка Интернета. Ru / под ред. Кронгауза М.А. – Москва : АСТ : Пресс-книга, 2016. – 288 с.

Barkalova V.A.

Secondary school № 87

Dissected syntactic constructions in the modern Russian media

This article is devoted to the study of the features of the modern Russian media. The subject of the analysis is the dissected syntactic constructions presented in the texts of Instagram blogs. Conclusions are drawn about the features of the classification of these structures, as well as about their functional loading in Russian-language electronic journalism and the prospects for their further study.

Keywords: dissected constructions, media dialect, discourse, expressive syntax, parcellation, segmentation.

Типологические особенности глагола в русском и узбекском языках

В статье анализируются глаголы русского и узбекского языков, характеризующиеся определенными категориями: залога, вида, времени, наклонения, лица, рода и числа. Глагольные категории залога, наклонения, времени, лица и числа присущи и узбекскому языку. В статье делается сравнительно-типологический анализ глаголов русского и узбекского языков, выявляются особенности глагола в русском и узбекском языках, описываются особенности сочетаемости глаголов в русском и узбекском языках, анализируются такие грамматические категории глагола, как время, наклонение, залог, а также сравниваются признаки глаголов в русском и узбекском языках.

Ключевые слова: грамматические категории глагола, спрягаемые формы, неопределенная форма глагола, вид, залог, время, наклонение глаголов, безличные глаголы.

В русском языке глагол как часть речи, обозначая действие или состояние лиц и предметов, характеризуется определенными категориями: залога, вида, времени, наклонения, лица, рода и числа. Глагольные категории залога, наклонения, времени, лица и числа присущи и узбекскому языку.

Узбекские глаголы не имеют категорий вида и рода, но они богаты временными формами. Неопределенная форма глагола и имя действия (харакат номи). Глагольная форма, обозначающая действие, но не указывающая ни времени, ни числа, ни лица, называется неопределенной формой глагола (инфинитив): *писать, нести, печь*. Формообразовательными суффиксами русского инфинитива являются *-ть, -ти, -чь*. В узбекском языке нет неопределенной формы глагола.

Начальной формой является значимая форма глагола, которая обозначает повелительное наклонения 2-го лица единственного числа (*уки 'читай', ез 'пиши', кел 'приходи', ишла 'работай'*). От начальной формы любого глагола образуются все его формы лица, числа, времени, залога, наклонения путем присоединения различных суффиксов. Так, присоединением к начальной форме глагола суффикса *-мок* или *-ш (-иш)* образуется так называемое имя действия (харакат номи) *o`qitmoq, o`qish* которое, как все существительное, может принимать падежные и притяжательные суффиксы, а также суффикс множественного числа и другие суффиксы, присоединяемые к именам существительным. Например: *o`qishni istayman 'Хочу учиться'* (букв: «Хочу

учение»). *Viz o`qimoqqa keldik* 'Мы пришли учиться'. 'Мы пришли к учению'. *Укишларим яхиши боряпти* 'Я учусь хорошо'. 'Учеба у меня идет хорошо'. Имеется еще менее употребительная разновидность имени действия, образуемая от начальной формы глаголов при помощи суффиксов -в, -ув, -ов. (*келув* 'приход', *укув* 'чтения', *езув* 'писание').

Формы на -мок, и на -иш (*езмок*, *езиш*) часто употребляются для передачи неопределенной формы русских глаголов, особенно в словарях (русско-узбекском и узбекско-русском), например: *писать* 'езмок', *работать* 'иш-ламок' и так далее. Однако формы узбекских глаголов на -мок и -иш нельзя считать эквивалентами неопределенной формы глагола русского языка. Во-первых, эти формы изменяются. Присоединяя *тот* или *на* и (-иш), можно образовать другие глагольные формы, чего нельзя сделать с неопределенной формой русских глаголов. Так, например, присоединив к форме *укимок* ('чтение', 'учение') суффикс -да и суффиксы сказуемого, получим глагол настоящего длительного времени *укимок + да + ман* 'я учусь (читаю)' *укимок + да + сан* 'ты учишься (читаешь)'.

Узбекский инфинитив, как и русский, в предложении может быть и подлежащим, и сказуемым, и второстепенным членом. Например, *о`qimoq* (подлежащее) *foyda* 'учиться полезно'. *Макадим укимок* (сказуемое) 'моя цель учиться'. Итак, узбекский инфинитив выражает как само действие и состояние, так и название действия, состояния: *езмок* 'писать' и 'писание'. Основа глагола (Феъл негизи). В русском глаголе различаются две основы: а) основа инфинитива и б) основа настоящего времени. Для выделения основы инфинитива надо отбросить от инфинитива глагола суффикс -ть, -ти: *смотре-ть, ид-ти, нес-ти*. От основы инфинитива образуется: а) прошедшее время (*писал*), б) сослагательное накопление (*писал бы*), в) причастие прошедшего времени (*писавший*), г) деепричастие совершенного вида (*написавши*). Основа настоящего времени выделяется, если от глагола настоящего времени или будущего простого отбросить личные окончания: *пиш-ешь, смотр-ишь*. От основы настоящего времени образуется а) настоящее время (*пиш-у*), б) простое будущее время (*напиш-у*), в) повелительное наклонение (*пиш-и*), г) причастие и деепричастие несовершенного вида (*пишущий, смотря*). Только у немногих глаголов основа инфинитивного и настоящего времени одинакова: *нести нес-ти, нес-у*.

В узбекском языке только одна основа глагола, которая представляет собой форму глагола с самостоятельным значением глагола лица единственного числа повелительного наклонения, например, *о`qimoq* (инфинитив), *о`qi* (повелительное наклонение 2 лица единственного числа) *о`qidim* (прошедшее время) и так далее.

Спряжение глагола и его типы (Феълнинг тусланиши ва унинг турлари). Спряжением называется изменение глагола по лицам и числам. В русском

134 языке в зависимости от личных окончаний различаются два спряжения глаголов: первое и второе. В первом спряжении окончания -у (-ю), -есть (-есть), -ет (-ет), -ом (-ем), -ете (-ете), -ут (-ют), во втором -у, (-ю), -ишь, -ит, -им, -ите, -ат (-ят).

В узбекском языке у всех глаголов один общий тип спряжения, например: Настоящее будущее время. *Men boraman biz boramiz Sen borasan siz borasiz U boradi ular boradilar*. Настоящее время данного момента. *Men kelaman, ishlayotirman Sen yozmoqdasan siz yozmoqdasiz U yozmoqda ular yozmoqdalar*. Настоящее длительное время. *Men ezмокдаман Биз езмокдамиз. Сен езмокдасан Сиз езмокдасиз. У езмокда улар езмокдалар*. Приведенные примеры показывают, что единый тип личных окончаний узбекских глаголов во всех случаях сохраняется.

Залогии глаголов (Феъл даражалари). Залогии это грамматические значения глаголов, которые показывают отношение действия к субъекту (действию) и объекту (предмету) над которым действие производится. В русском языке глаголы имеют следующие залогии: действительный, страдательный, возвратно-средний, возвратный, взаимный. В узбекском языке действительный (аниклик даража), страдательный (мажхул даража), возвратный (узлик даража), взаимно совместный (биргалик даража), понудительный (орттирма даража). В русском языке отсутствуют понудительный и совместный залогии. Рассмотрим конкретно каждое залоговое значение в русском языке и способы передачи его в узбекском языке. Действительный залог (Аниклик даража). Действительный залог показывает, что предмет являющийся подлежащим, производит действие, которое переходит на другой предмет: *Ученик решает задачу o`quvchi masalani echadi*. Действительному залогии русского языка в узбекском языке соответствует аниклик даража переходных глаголов. (*На вокзале мы встретим гостей из Вьетнама vokzalda v`etnamdan kelgan mehmonlarni kutib olamiz*).

В русском языке слова, обозначающие предмет, на который переходит действие, стоят после глагола действительного залогии: в узбекском языке слово, обозначающее предмет, на который переходит действие, всегда ставится перед переходным глаголом: *читать книгу kitobni o`qimoq* (оформленный винительный падеж) *насти стадо pora bermoq* (неоформленный винительный падеж) и т. д. Страдательный залог (Мажхул даража). Страдательный залог показывает, что предмет, являющийся подлежащим, подвергается действию со стороны другого предмета, указанного дополнением (на вопрос кем?, реже чем?): *Письмо пишется братом*.

В русском языке страдательный залог образуется от глаголов действительного залогии посредством суффикса -ся. В узбекском языке значение страдательного залогии выражается особой залоговой формой глаголов, которая образуется при помощи суффиксов -л (-ил) и -н (ин). Причем название

субъекта действия сочетается со словом *tomonidan* (*Elektrostansiya ishchilar tomonidan qurilmoqda*). В отдельных случаях в узбекском языке слово, которое выражает предмет, являющийся реальным субъектом (производителем) действия, употребляется с послелогом или ставится в исходном падеже. Например: *Комната освещается лампой, – hona lampa bilan yoritiladi. Горные породы разрушаются ветром tog` jinslari shamoldan emiriladi*. В узбекском языке страдательные обороты речи с указанием на субъект действия употребляются реже, чем в русском языке. Возвратно-средний залог. В русском языке значение возвратно-среднего залога, указывающего на то, что действие замыкается в самом предмете, выражается глаголами с суффиксом -ся (-сь). Средним залогом обозначаются внешние изменения в состоянии субъекта (*отпускается, останавливается*), внутренние изменения в состоянии субъекта (*радуется, волнуется*), постоянное свойство предмета (*кусается, бодается*) и т. д. В качестве переводного эквивалента в узбекском языке выступают в этом случае или глаголы с суффиксами -л (-ил), -н (-ин), или глаголы, не имеющие особого признака залога. Например: *Машина остановилась – машина тухтади, Он волнуется – у хаяжонланаяпти, Гость торопится – мехмон шошди (шошилди). Самолет снизился – самолет пасайди. Собака кусается – ит копади ('Собака кусает')*.

Возвратный залог (Узлик даража). Возвратный залог обозначает субъекта, направление на действующее лицо, которое является одновременно субъектом и объектом действия. В русском языке возвратный залог образуется присоединением суффикса -ся (-сь) к переходным глаголам действительного (*одевать – одеваться, мыть – мыться*) залога. Значение возвратного залога в узбекском языке передается главным образом суффиксами -н (-ин), -л (-ил), которые присоединяются к исходной форме глагола действительного залога. Например: *kiy ('одевай') kiyin ('одевайся'). Yoz ('пиши, записывай') yozil ('запишись, записывайся'). tayyorla ('готовь'), tayyorlan ('готовься')*. Взаимный и совместный залого. Взаимный залог и в русском, и в узбекском языках обозначает действие, совершаемое двумя или несколькими субъектами и переходящее взаимно от одного к другому. В русском языке значение взаимного залога выражается присоединением суффикса -ся (-сь) к глаголам действительного залога, а в узбекском языке суффиксом -ш, -иш. Например: *Прощать, прощаться. Встретить, встретиться (uchratmoq, uchrashmoq). Обнять обняться (quchoqlamoq, quchoqlashmoq)*. В узбекском языке есть так называемый совместный залог, который выражается, как и взаимный залог, при помощи суффикса -ш, -иш (*смеяться вместе*), *chopmoq ('бежать') chopishmoq ('бежать вместе')* и так далее. Совместный залог отличается от взаимного тем, что обозначает лишь совместное и одновременное, а иногда разновременное действие двух или нескольких субъектов. Например: *Bololar hovlida o`nashayapti- 'Дети играют во дво-*

136 | *ре*'. Совместный залог может выражать вообще действие, производимое многими, без указания на совместные действия. Например: *Mening sobiq sinfdoshlarim kolhozda ishlaydi* 'Мои бывшие одноклассники работают в колхозе'. Понудительный залог (Орттирма даража). Понудительный залог (каузатив) выражает действие, производимое субъектом через другое лицо. В узбекском языке он образуется прибавлением к основе глагола целого ряда суффиксов: -т, -дир, -тир, -р, -ар, -гиз, -гиз, -каз, -киз и других. Например: *укимок* 'читать (что-либо)', 'учиться (в учебном заведении)', *укутмок* 'учить (кого-либо)', 'заставить (кого-либо) читать', *езмок* 'писать', *ездирмок* 'заставить (кого-либо) писать', *келмок* 'приходить', *келтирмок* 'заставить (кого-либо) прийти', 'привести' и так далее. *Юрмок* 'ходить, идти': *юргимок* 'заставить ходить, идти', *чикмок* 'выйти', *чикармок* 'заставить выйти', *учмок* 'летать', *учирмок* 'заставить летать' и так далее. В русском языке есть лишь пережиточные случаи каузатива (понудительного залога) *пить – поить, гнить – гноить*. Поэтому это залоговое значение является в современном русском языке мертвым и не выражается грамматическими средствами.

Таким образом, в русском языке систему залоговых отношений образуют переходные глаголы и соотносительные с ними непереходные глаголы с суффиксом *-ся*. Не имеют значений залога.

Литература

1. Абрежеев А.И., Данилов П.А., Бигаев Р.И. Очерки по сопоставительной грамматике русского и узбекского языков. – Ташкент : Б. и., 1960. – 189 с.
2. Азизов А.А. Сопоставительная грамматика русского и узбекского языков: Морфология. Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ташкент: Укитувчи, 1983. – 239 с.
3. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. – Москва : Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
4. Кононов А.Н. Грамматика современного узбекского литературного языка. – М.-Л.: Изд-во Акад. наук СССР, 1960. – 446 с.
5. Миртажиев М. Узбек тили фонетикаси. – Т.: 1991.
6. Решетов В.В. Основы фонетики и грамматики узбекского языка. – Ташкент: «Учитель», 1965. – 137 с.

Bakhronova K. Ya.

Bukhara State University

Typological features of the verb in the Russian and Uzbek languages

The article analyzes the verbs of the Russian and Uzbek languages in certain categories: voice, aspect, tense, mood, person, gender and number. The verbal categories of voice, mood, tense, person and number are also inherent in the Uzbek

language. Russian and Uzbek verbs are analyzed comparatively and typologically, the features of the verb in the Russian and Uzbek languages are revealed, the features of the compatibility of verbs in the Russian and Uzbek languages are described, grammatical categories of the verb such as tense, mood, voice are analyzed, and the signs of verbs in the Russian and Uzbek languages are compared. ¹³⁷

Keywords: grammatical categories of the verb, conjugated forms, indefinite verb form, aspect, voice, tense, verb mood, impersonal verbs.

Семантика фразеологических единиц со стержневыми компонентами *дворянин/lord; рыцарь/knight*

В статье рассмотрены фразеологические единицы в русском и андийском языках со стержневыми компонентами *дворянин/lord; рыцарь/knight.*, входящих в семантические поля *gentleness|nobleness* и знатность/благородство: Приведены примеры использования лексем в ФЕ в иных значениях (лексема *lord*). В русских ФЕ с компонентом дворянин найдены примеры с позитивной, так и с негативной окраской. ФЕ в обоих языках помогают глубже понять картину мира русских и англичан.

Ключевые слова: фразеологизм, картина мира, семантика, стержневой компонент.

Приступая к анализу накопленного материала, напомним определение В.М. Мокиенко, согласно которому «фразеологизм – такое сочетание слов, которое обладает относительной устойчивостью, экспрессивностью, целостным значением и воспроизводится в готовом виде» [3, с. 4]. Фразеологические единицы (ФЕ) со стержневыми компонентами *дворянин/lord; рыцарь/knight* объединены тем, что данные лексемы и в русском, и в английском языках номинируют особ высшего социального положения. В состав конститuentов семантического поля *gentleness/nobleness*, помимо других номинантов знатных и благородных особ, входят лексемы *lord knight* [1]. В свою очередь, лексема *дворянин* номинирует лиц благородного происхождения в русском языке и тоже относится к семантическому полю *благородство, знатность*, что и позволяет сравнивать ФЕ с этими лексемами в качестве стержневых компонентов в английский и русский язык. Анализ фразеологизмов позволяет полнее представить картину мира того или иного народа. Отметим, что В.И. Карасик определяет картину мира как «целостную совокупность образов действительности в коллективном сознании» [2, с. 102].

В разных языках, помимо внутренних процессов, на его развитие чрезвычайно основательно влияют экстралингвистические факторы, активизируя использование тех или иных языковых единиц. Социальные ранги и дифференциация по статусу рождения и богатства получили особенно широкое распространение в Британии и России в XVIII–XIX веках. Особое значение титулы и ранги Великобритании приобретают в период правления королевы

Виктории (1837–1901). Для менталитета англичан социальный статус до сих пор представляет собой весьма важную ценность. Достаточно просмотреть новостные статьи, в которых постоянно упоминаются такие лексемы, как *queen, duke, prince, etc.* Соединенное Королевство продолжает оставаться монархией, хотя и конституционной, что объясняет этот факт.

В силу ряда исторических событий в России титулы и наименования знати вышли из употребления после 1917 года. Однако во фразеологическом багаже обоих языков существуют примеры, которые содержат стержневые компоненты *lord, knight* в английском и *дворянин/рыцарь* в русском языке. В английском языке лексема *lord* участвует в поговорках и других ФЕ в двух значениях – *лорд* и *Бог*. Если в таком ФЕ как *as drunk as a lord* ('*пьян как сапожник*') значение связано с титулом *лорд* (*дословно 'пьян как лорд'*), то в таких примерах, как *Lord knows, (the) Lord only knows* реализуется значение *Бог* ('*господь*') – '*Господь знает, только господь*'. *Don't let the door hit you where the good Lord split you!* – '*Уходи, не позволяя обидеть себя, ведь Бог защищает*'. *Lord giveth and the Lord taketh away*, – '*Бог дал – Бог взял*' [6].

Следует отметить, что в английском языке крайне мало ФЕ с использованием титулов знати, что видно из примеров, приведенных выше. Благоговейное отношение англичан к титулованным и знатым особам, особенно актуализированное в Викторианскую эпоху, привело к тому, что, в отличие от продуктивной лексемы *дворянин* в русской фразеологии, весьма немногочисленны ФЕ со стержневым компонентом *lord* в значении '*благородный, член палаты лордов*', а чаще всего во ФЕ с очень назидательным смыслом реализуется значение '*Бог, Господь*'. Например:

Our Lord praise the Lord praise the Lord, and pass the ammunition the Lord giveth, and the Lord taketh away the Lord helps those who help themselves the Lord works in mysterious ways [6].

Рассмотрим примеры из русского языка. Из словаря В.И. Даля отобраны фразеологизмы с лексемами *дворянин*. В ФЕ со стержневым компонентом *дворянин* лексема использована как символ морально высокого, благородного: *На Руси дворянин, кто за многих один. Чести дворянин не кинет, хоть головушка сгинет. Не богат дворянин, да едет не один*. В то же время в ряде ФЕ присутствует ирония, наблюдается негативное отношение к дворянству: *Дворянином быть не можется, а мужиком жить не хочется. Не новгородский дворянин, и сам сходишь. Наши миряне родом дворяне: работы не любят, а погулять не прочь. Куда дворяне, туда миряне. Дворянчик м. насмешиливо, молодой дворянин* [ТСД]. В данных ФЕ значение стержневого компонента не меняется, но семантика самого высказывания разнится.

Перейдем к анализу ФЕ со стержневым компонентом *рыцарь/knight*. В русской языковой картине мира лексема *рыцарь* предстает в следующих ФЕ:

Он рыцарь в душе, но дела его безумны ТСД; странствующий рыцарь; рыцарь без страха и упрека; рыцарь печального образа: рыцарь плаща и кинжала; рыцарь пяти качеств; посвящать в рыцари [5]. Как видим, каждое из этих словосочетаний дает положительную оценку тому, кто называет себя рыцарем. Например, *рыцарь без страха и упрека* – необычайно смелый и честный человек, а *рыцарь на белом коне* – олицетворение романтической заботы и любви.

Рассмотрим ФЕ с компонентом knight. Словари содержат такие ФЕ, как *black knight* 1. *Someone, usually a villain, who intentionally hides their identity, as by eschewing heraldic symbols* *черный рыцарь knight in shining armor* – *рыцарь в сияющих доспехах knight of the road* – *странствующий рыцарь white knight* – *белый рыцарь (рыцарь на белом коне)* 1. *One who saves another person from harm or a difficult situation*. Образ рыцаря остается символом романтизма и отваги, что отражено в примерах ФЕ. Напомним, что в английской картине мира до сих пор существует церемония присвоения титула Рыцаря прославившим страну героям.

В обеих языковых картинах рыцарь как образ смелого и отважного воина доминирует во всех ФЕ.

В процессе анализа ФЕ в русском и английском языках со стержневыми компонентами *lord/дворянин, knight/рыцарь*, относящимися к дворянству, отличаются по эмоциональной окраске. В английском языке полисемантизм *lord* чаще использован не в значении лорд – благородный господин, а в значении Бога, Господа. В парах ФЕ со стержневым компонентом *knight/рыцарь* наблюдается лишь позитивная семантическая окраска. Как отмечает В.М. Мокиенко: «Фразеология – сокровищница образных средств любого языка» [3, с. 3]. Исследования фразеологизмов помогают понять не только историю страны, но и менталитет нации.

Литература

1. Безкорвайная Г.Т. Структурно-семантический статус поля *gentleness/nobleness* и его репрезентация в текстах английских писателей XIX века // И.А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика. Международная конференция (V Бодуэновские чтения): Труды и материалы. Под общей редакцией К.Р. Галиуллина, Е.А. Горобец, Г.А. Николаева. – Казань, 2015. – С. 56–59.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 265 с.
3. Мокиенко В.М. Загадки русской фразеологии. – СПб.: Авалон. Азбука классика, 2005. – 255 с.
4. Словари и энциклопедии онлайн [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/>

5. Толковый словарь живаго великорусского языка [Электронный ресурс] // Толковый словарь Даля онлайн. – Режим доступа: <https://www.slovardalja.net/word.php?wordid=36903> (дата обращения 23.03 2022)

6. Oxford Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL// <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения 23.03 2022)

Bezkorovaynaya G.T.

Plekhanov Russian University of Economics

Semantics of phraseological units with core components

дворянин/lord; рыцарь/knight

The article deals with phraseological units in Russian and English with core components of lexemes included in the semantic field Nobility: nobleman/lord; knight Examples of the use of lexemes in phraseological units in other meanings (lexeme lord) are given. In Russian phraseological units with the nobleman component, examples with both positive and negative connotations were found. The phraseological units in both languages help to better understand the picture of the world of Russians and Englishmen.

Keywords: phraseological unit, picture of the world, semantics, core component.

Безуг Светлана Николаевна
Академия социального управления
luzazul@list.ru

Решке Наталья Алексеевна
Северо-Кавказский институт –
филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации
natalier0805@gmail.com

Цифровая грамотность и цифровая компетентность преподавателя иностранного языка

В статье раскрываются и сравниваются такие понятия, как «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность» (в отечественной и зарубежной традиции); определяется структура данных понятий; обобщаются критерии и показатели сформированности компетентности преподавателя иностранного языка в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентность). Авторы также выявляют основные причины отказа некоторых учебных заведений от внедрения информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: цифровая грамотность, цифровая компетентность, иностранный язык, информационно-коммуникационные технологии.

Вирус COVID-19 внес существенные изменения во многие сферы человеческой жизни и в первую очередь в образование. Если одни процессы в период пандемии просто остановились на какое-то время (сфера услуг, индустрия развлечений, туризм, детские центры дополнительного образования), а другие сферы (торговля) приостановились частично, то средние общеобразовательные школы, колледжи и высшие учебные заведения вынуждены были продолжить свою работу в дистанционном формате. В обиход прочно, и, по-видимому, навсегда вошли такие понятия, как онлайн обучение, дистанционное обучение, электронное обучение, цифровое обучение и т. п.

Для организации онлайн обучения требуется не просто цифровая грамотность («digital literacy» – ‘цифровая грамотность’ – термин, введенный Полом Гилстером еще в 1997 г.), а цифровая компетентность. Цифровая грамотность подразумевает под собой набор навыков и умений, необходимых для доступа в Интернет, поиска, анализа, управления и редактирования цифровой информации; по установлению контакта с аудиторией для дальнейшего общения посредством компьютера, а также иного взаимодействия с сетевой

информацией. Цифровая грамотность – это способность правильно использовать и оценивать цифровые ресурсы, инструменты и услуги и применять их в процессе непрерывного обучения [3, с. 220].

Цифровая компетентность явно подразумевает под собой нечто большее, чем просто знание того, как использовать устройства и приложения. Если несколько лет назад цифровая компетентность была уникальной способностью, то сегодня она стала необходимой практически во всех профессиональных сферах. Более того, умения и навыки в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) включены в список навыков и компетенций в высшем образовании как обязательный компонент.

Под ИКТ компетентностью преподавателя иностранного языка (ИЯ) М.Н. Евстигнеев предлагает понимать «способность использовать учебные Интернет-ресурсы, социальные сервисы Веб 2.0 и другие информационно-коммуникационные технологии с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка» [1, с. 2].

В структуре ИКТ компетентности учителя обнаруживаются пять взаимосвязанных компонентов [Там же]:

1. Ценностно-мотивационный компонент;
2. Когнитивный компонент;
3. Операционный компонент;
4. Коммуникативный компонент;
5. Рефлексивный компонент.

Схематично данную структуру можно представить в следующем виде (Схема 1):

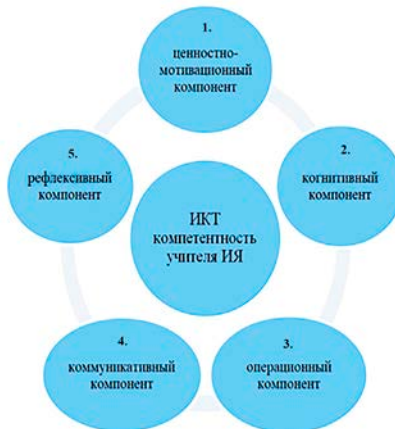


Схема 1. Структура ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка

144 | Первый компонент определяет наличие ценностных ориентаций и мотивов преподавателя к овладению ИКТ и их использованию в процессе обучения ИЯ.

Второй компонент определяет наличие знаний (теоретических и практических), которые необходимы для внедрения современных ИКТ в процесс обучения иностранному языку.

Третий компонент определяет развитие умений практического использования ИКТ в обучении ИЯ.

Четвертый компонент включает умения преподавателя ясно и четко излагать мысли, убеждать коллег в необходимости использования ИКТ в обучении иностранному языку, описывать авторскую методику обучения аспектам языка или видам речевой деятельности посредством ИКТ, аргументировать свою точку зрения, организовывать и участвовать в профессиональном общении на предмет внедрения ИКТ в профессиональную деятельность.

Пятый компонент позволяет педагогу проводить самоанализ своей профессиональной деятельности, оценивать результаты организации обучения иностранному языку посредством ИКТ.

В методической литературе описаны критерии, позволяющие оценить уровень сформированности ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка (см. Таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели сформированности ИКТ компетентности преподавателя иностранного языка

Компонент ИКТ компетентности	Критерии	Показатели
Ценностно-мотивационный компонент	Осознание потребности, сформированность интереса и мотивация учителя к использованию ИКТ в профессиональной деятельности	Осознание важности использования ИКТ в процессе обучения ИЯ
		Активность в использовании ИКТ в процессе обучения ИЯ
Когнитивный компонент	Теоретические знания в области использования ИКТ в обучении ИЯ	Представления о современных ИКТ
		Обладание теоретическими знаниями в области использования ИКТ в процессе обучения ИЯ
Операционный компонент	Умение выбирать и использовать современные ИКТ в преподавательской деятельности	Использование современных ИКТ для решения профессиональных задач
		Организация обучения ИЯ посредством ИКТ
		Креативность в решении задач профессиональной деятельности посредством ИКТ

Коммуникативный компонент	Профессиональная активность в получении и распространении среди коллег имеющихся у преподавателя знаний и опыта использования ИКТ в обучении ИЯ	Изучение опыта коллег в области использования ИКТ в обучении ИЯ (самообразование)
		Участие в обсуждении методического потенциала и распространение собственного опыта обучения иностранному языку посредством ИКТ с коллегами
Рефлексивный компонент	Оценка и самооценка	Осуществление преподавателем самооценки владения методами использования ИКТ в обучении ИЯ
		Осуществление преподавателем оценки эффективности реализации методики обучения ИЯ посредством ИКТ в конкретной учебной группе

Следует также отметить, что в психолого-педагогической литературе выделяют три уровня сформированности компетентности: низкий, средний и высокий. Применительно к информационно-коммуникационным технологиям М.Н. Евстигнеев различает уровень преподавателя-методиста, высокий уровень сформированности ИКТ компетентности, средний, низкий и нулевой.

Очень часто, отбирая Интернет-ресурсы для обучения иностранному языку, преподаватели руководствуются общим впечатлением, которое этот ресурс производит. В этой связи уместно упомянуть работу В.А. Коломийца, который разработал критерии оценивания ресурсов всемирной сети Интернет (операционный компонент). К ним относятся:

- авторство (место работы, должность, научные публикации, позволяющие определить компетентность автора в данной области);
- спонсоры сайта, эксперты, рецензенты;
- связь с гиперссылками (актуальность информации);
- грамотность изложения материала;
- технические характеристики (дизайн, скорость загрузки и т.п.);
- имя домена;
- цель ресурса;
- завершенность [2].

В зарубежной литературе принято говорить о *цифровой грамотности* педагога. Цифровая грамотность означает наличие навыков, необходимых для жизни, обучения и работы в обществе, где общение и доступ к информации все чаще осуществляется с помощью цифровых технологий, таких как интернет-платформы, социальные сети и мобильные устройства.

146 | Согласно определению Сиднейского университета, цифровая грамотность включает в себя шесть элементов (Схема 2):

- информационная грамотность;
- цифровое обучение и развитие;
- цифровое творчество (создание цифровых продуктов и решение цифровых проблем);
- цифровая идентичность и безопасность;
- цифровая коммуникация.

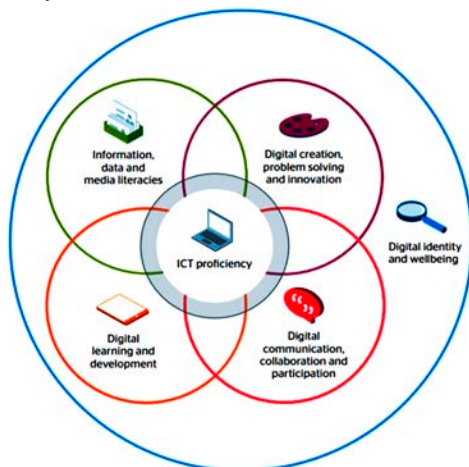


Схема 2. Структура «цифровой грамотности»

Учеными Сиднейского университета особенно отмечается важность критического мышления в структуре цифровой грамотности. Развитие навыков критического мышления жизненно необходимо, когда преподаватель сталкивается с таким большим объемом информации в разных форматах – для поиска, анализа, отбора, оценки, применения и получения информации. Все это требует от педагога способность мыслить критически.

Хотя цифровая революция началась много лет назад, внедрение информационно-коммуникационных технологий не на 100 % выполняется в учебных заведениях. Этому есть несколько причин:

- боязнь и неприятие инноваций;
- отсутствие мотивирующей силы;
- отсутствие указаний по использованию цифровых технологий в образовательных программах;
- уверенность многих педагогов в том, что использование старого типа преподавания и обучения – самый правильный процесс;
- проблемы с авторским правом;
- бюрократия, многоэтапность процедуры принятия решений и др.

Таким образом, можно заключить, что для реализации и внедрения цифровых технологий для институциональных целей требуется большой творческий потенциал и высокая мотивация педагога, а само дистанционное образование требует наличие более высокого уровня цифровой компетенции у преподавателей. Новые вызовы современности показали, что дистанционный формат обучения – это не только временное решение, он может стать единственным способом получения образование. В этой связи необходимо говорить о выработке четких универсальных критериев цифровой компетентности профессорско-преподавательского состава.

Нет никаких сомнений в том, что в будущем цифровые технологии будут продолжать меняться. Модели и модификации поставщиков цифровых технологий должны постоянно изучаться сферой образования, и, прежде всего, самими преподавателями, не только в целях совершенствования и организации учебного процесса, но и для обеспечения надлежащей безопасности данных и конфиденциальности обучающихся и педагогов.

Литература

1. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 9. – С. 2–9.
2. Коломиец В.А. Критерии оценивания ресурсов всемирной сети // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 3. – С. 3–8.
3. Gilster, P. Digital literacy. – New York: Wiley, 1997. – 276 p.
4. What is digital literacy? // Western Sydney University. https://www.westernsydney.edu.au/studysmart/home/learn/study_skills_guides/digital_literacy/what_is_digital_literacy (17.04.2022).

Bezus S.N.

Academy of Social Management

Reshke N.A.

North-Caucasian institute, branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

Digital literacy and digital competence of a foreign language teacher

The present paper reveals and compares such concepts as «digital literacy» and «digital competence» (in Russian and foreign tradition); the structure of these concepts is determined; the criteria and indicators forming the competence of a foreign language teacher in the field of information and communication technologies (ICT-competence) are summarized. The authors also identify the main reasons for the refusal of some educational institutions to introduce information and communication technologies.

Keywords: digital literacy, digital competence, foreign language, information and communication technologies.

О чем может рассказать логотип партии (на примере эмблемы политической партии «Новые люди»)

В современном политическом дискурсе особое место занимают логотипы (эмблемы) политических партий, являющиеся «лицом» партий, обязательным элементом их фирменного стиля. Сочетание визуального и лингвистического в логотипе дает нам право рассматривать его как особый поликодовый (Г.В. Ейгер и В.Л. Юхт) или креолизованный (Ю.А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов) текст. Цель данного исследования – «заглянуть в глубь логотипа», узнать, какую информацию о партии он в себе таит посредством анализа структуры и стиля данного креолизованного текста. В работе использована классификация логотипов, предложенная Б. Эльбрюнном и А.А. Мусохрановой. Особое внимание уделено параграфемным особенностям эмблематического символа. Материалом послужил логотип политической партии «Новые люди». В ходе анализа был сделан следующий вывод: логотип посредством слова и особых цветовых и шрифтовых решений представляет идеологию организации, привлекает внимание потенциальных избирателей, максимально приближает партию и электорат.

Ключевые слова: политический дискурс, логотип партии, эмблема, поликодовый текст, креолизованный текст, параграфемика, супраграфемика, шрифт, партия «Новые люди».

В современном политическом дискурсе особое место занимают логотипы (эмблемы) политических партий, являющиеся обязательным внешним (атрибутивным) элементом их имиджа и призванные быть узнаваемыми и служить идентификации, отображению идеологических особенностей.

В нашей стране политический дизайн набирает обороты, и уже можно говорить о некоторых традициях в разработке фирменного стиля партий. На сегодняшний день разработана универсальная схема построения логотипа в политическом дискурсе. В качестве основы используется комбинированный знак, представляющий собой сочетание словесного и изобразительного элементов, объединенных в неделимую, монолитную композицию, что, скорее всего, обусловлено некоторой официальностью, стремлением к сохранению официально-деловых рамок и принятыми нормами, по которым эмблема политической партии как минимум должна содержать ее название [4, с. 71].

Сочетание визуального и лингвистического в логотипе дает нам право рассматривать его как особый поликодовый (Г.В. Ейгер и В.Л. Юхт) или креолизованный (Ю.А. Сорокин и Е. Ф. Тарасов) текст. Напомним, поликодовый текст, по определению Е.Е. Анисимовой, это текст, в котором передаваемая информация закодирована семиотически разнородными компонентами, то есть вербальными и невербальными средствами, которые вкуче представляют собой определенную структуру, отличающуюся проявлением взаимозависимости составляющих ее частей в содержательном и формальном аспектах [1, с. 14].

В соответствии с Федеральным законом «О политических партиях» Министерством юстиции Российской Федерации зарегистрированы 32 политических партии (по состоянию на 26.07.2021). Из них 4 партии были созданы в 2020-2021 гг. По итогам выборов, прошедших в сентябре 2021 г., партия «Новые люди» вошла в состав Государственной Думы. Проанализируем логотип партии с точки зрения структуры и стиля. Определим, к какому типу креолизованных текстов (по Б. Эльбрюнну и по А.А. Мусохрановой) он относится.

**ПАРТИЯ
НОВЫЕ
ЛЮДИ**

Рисунок 1

Эмблема представляет собой название партии большими черными буквами в три строчки на белом (рис. 1) либо бирюзовом (рис. 2) фоне (Партия «Новые люди»: [сайт]. Эмблема простая по структуре, как и большинство логотипов «молодых» партий. Для сравнения вспомним логотип партии «КПРФ» (рис. 3) – взаимоувязанные серп, молот, открытая книга, в основании эмблемы лежит аббревиатура, а по окружности расположены слова «РОССИЯ», «ТРУД», «НАРОДОВЛАСТИЕ», «СОЦИАЛИЗМ». Однако в логотипе партии «Новые люди» акцент сделан на средства параграфематики, конкретно супраграфематики – шрифтового выделения той или иной конфигурации графем [2, с. 9].

«Смена шрифтов, их разнообразие, месторасположение обладают значительной степенью воздействия», – пишет в своей книге «Семиотика рекламы» Евгения Елина. Шрифт может многое рассказать об идеях политической партии. Чаще всего разработчики логотипов для политиков предпочитают использовать классические шрифты без засечек, такие как Arial, Times New Roman, Verdana. Они обычно символизируют мудрость, зрелость и верность национальным традициям. Современные



Рисунок 2



Рисунок 3

трендовые шрифты показывают, что политическая партия стремится идти в ногу с современностью, что мы и наблюдаем в анализируемой эмблеме.

Шрифт словосочетания «новые люди» отличается от шрифта слова «партия». Лексема «партия» выполнена обычным шрифтом, имеет стандартный, нейтральный вид. Наименование «новые люди» имеет дизай-

нерское оформление, «креативное», «современное», так как данное политическое сообщество ориентировано на граждан, которые хотят что-то делать в стране, как-то ее улучшать и развивать, в основном это молодежь до 30 лет.

Белый цвет ассоциируется с чистотой, простотой, честностью, началом чего-то нового. Здесь лексическая сторона логотипа идеально сочетается со стилистической. «Новые люди» у власти созидают «новую жизнь». Дизайнеры логотипов считают, что фирменные знаки с белым фоном, дополненные элементами черного цвета (текстом, изображениями, линиями), выглядят контрастными, но при этом сдержанными. Кроме того, эмблемы такой расцветки (белый фон + черный шрифт) выглядят стильно и авторитетно. Сам же черный цвет воспринимается людьми как цвет надежности, стабильности и авторитета. Это делает его идеально подходящим тоном для лого компаний, которые заинтересованы в формировании доверительного отношения клиентов к бренду.

Бирюзовый цвет является символом баланса, уравновешенности, сосредоточенности, доверия, уважения, общения. Он динамичный, идеально передает ценности молодого поколения. В целом, дизайн логотипа, выражаясь современным языком, можно назвать трендовым: «фон в светлой цветовой гамме, где текст и прочие элементы оформляются в темных цветах» [3, с. 21].

Описывая структуру, отметим, что перед нами логотип лингвистического типа [7, с. 72], его также принято называть шрифтовым логотипом. Это простой, интеркультурно ориентированный текст – текст, предназначенный для использования только в рамках родной культуры; текст письменной коммуникации, без гиперкода (объектной гиперсвязи не наблюдается, нельзя перейти по ссылке); текст со средней вовлеченностью читателя. Это текст с нулевой креолизацией, так как в нем отсутствует визуальный компонент. Поэтому интерпретация такого текста строится преимущественно на основе анализа лингвистической составляющей [6, с. 1–7]. С этой целью обратимся к названию партии «Новые люди».

Толковый словарь (Толковый словарь Ожегова: URL:<https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/127982>) дает несколько значений этого слова. Объединив их, получаем следующее: «Новый – тот, которого не было раньше, возникший

или появившийся недавно; еще неизвестный или малоизвестный; явившийся противоположностью или заменой старому; соответствующий времени, эпохе». Обратимся к составу партии. Ее образуют молодые, стремящиеся к финансовой свободе люди, а также успешные предприниматели, недаром ее называют «парфюмерной» партией, поскольку председателем партии является предприниматель Алексей Нечаев, основатель и президент компании Faberlic. Обратимся к программе партии, она начинается со слов «Наше время – это эпоха столкновения старого и нового миров». И уже здесь мы видим противопоставление старого и нового. Новые вызовы требуют новых ответов. «Сегодня решается важнейший вопрос: впадет ли общество в необратимую деградацию или выйдет на качественно новый уровень» – ответ на него зависит от исхода ключевого конфликта нашей эпохи – между старым миром властных вертикалей, государств и корпораций, и новым миром, миром горизонтальной самоорганизации. Слышны отголоски Интернационала: «Мы наш, мы новый мир построим». В истории нашей страны уже было что-то похожее, можно ли в таком случае говорить о какой-то новизне?! Возможно, данная партия является продолжателем уже существующей КПРФ, только в модернизированном виде? Если обратиться к программам названных партий, то можно увидеть, что «новые люди» в большинстве своем предлагают то же самое, что и «старые». Причем это стандартные пункты, касающиеся сокращения количества чиновников, развития регионов с их инфраструктурой, увеличения дохода граждан и т. д. Однако «новое» в их манифесте все же присутствует: *«Мы введем образовательные сертификаты на обучение, которые позволят людям рублем «голосовать» за то или иное образовательное учреждение, где будут учиться дети»* или *«Необходимо преподавать в школе основы предпринимательства, обучать базовой финансовой грамотности»*. И это новое предлагает гражданину РФ окунуться в капиталистический мир, где будут господствовать коммерсанты.

В связи с этим интересен и тот факт, что партия «Новые люди» позиционирует себя как оппозиционная. Их программа начинается со слов: «Пришло время перемен», а своим основным оппонентом объявляют абстрактную «Партию Застоя», куда помимо Единой России входят все парламентские фракции. Об этом говорит сам Нечаев (URL:<https://echo.msk.ru/programs/personalnovash/2676847-e>): *«Я считаю, что есть люди, которые привыкли жить на ренту. Нефтяная рента, металлургическая рента, административная или какая-то силовая. Это вот один тип людей. В этом смысле это люди стабильности, в каком-то смысле слова. И второй тип – это люди развития. И у нас в стране партия стабильности, партия ренты хорошо представлена. Вся Госдума сегодня – партия ренты»*. За столь короткое время существования в СМИ уже появилась карикатура на логотип партии «Новые люди» (рис. 4). Это говорит о том, что, безусловно, появление новой



Рисунок 4

партии вызвало резонанс в политическом и гражданском сообществах. Отношение к ней двоякое, есть противники и сторонники. Но эта проблема заслуживает отдельного исследования.

Таким образом, о чем может рассказать логотип партии?! Во-первых, логотип представляет идеологию организации, презентует ее идеи и цели (вербальная составляющая – название партии – передает внутреннее содержание партийной программы). Новые люди внедряют новое в жизнь

общества. Во-вторых, он привлекает внимание потенциальных избирателей, максимально приближает партию и электорат. Цвет и шрифт адаптированы под сегодняшнюю молодежь, тот слой общества, который, по мнению партии, может творить что-то новое. В-третьих, символизирует борьбу внутри партийной системы (оппозиция свои-чужие, новые-старые, партия «Новые люди» – все парламентские фракции).

Литература

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов). – Москва : Academia, 2003. – 128 с.
2. Баранов А.Н., Паршин П.Б. О метаязыке описаний визуализации текста // Вестник ВолГУ. – 2018. – № 3. – С. 6–15.
3. Богатырева С.М. Психология цвета в брендинге // Lingua – universum. – 2018. – № 1. – С. 20–22.
4. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: моногр. / М. Б. Ворошилова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 194 с.
5. Елина Е.А. Семиотика рекламы. – Москва : Дашков и Ко, 2009. – 136 с.
6. Мусохранова А.А., Крапивкина О.А. Типология креолизованных текстов // European Student Scientific Journal. – 2014. – № 3. URL: <https://sjes.esrae.ru/ru/article/view?id=279> (дата обращения: 04.03.2022).
7. Эльбрюнн Б. Логотип. – СПб.: Издательский дом «Нева», 2003. – 127 с.
8. Официальный сайт партии «Новые люди» [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://newpeople.ru>
9. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://dic.academic.ru>
10. Интервью Алексея Нечаева [Электронный ресурс] // Эхо Москвы. – Режим доступа: <https://echo.msk.ru>

What the party logo can tell you (using the example of the emblem of the political party «New People»)

Logos (emblems) of political parties, which are the «face» of parties, an obligatory element of their corporate identity, occupy a special place in modern political discourse. The combination of visual and linguistic in the logo gives us the right to consider it as a special polycode (G.V. Eyger and V.L. Yukht) or creolized (Yu.A. Sorokin and E. F. Tarasov) text. The purpose of this study is to «look into the depths of the logo», to find out what information about the party it conceals by analyzing the structure and style of this creolized text. The classification of logos proposed by B.Elbrunn and A.A. Musokhranova is used in the work. Special attention is paid to the paragraph-specific features of the emblematic symbol. The material was the logo of the political party «New People». During the analysis, the following conclusion was made: the logo, through words and special color and font solutions, represents the ideology of the organization, attracts the attention of potential voters, brings the party and the electorate as close as possible.

Keywords: political discourse, party logo, emblem, polycode text, creolized text, paragraphemics, supragramemics, font, «New People» party.

Мультимедийный текст как эффективное средство обучения РКИ в условиях цифровизации образования

В статье раскрываются методико-дидактические возможности мультимедийного текста как средства формирования коммуникативной компетенции при обучении русскому языку как иностранному в формате онлайн обучения. Рассматриваются основные требования к мультимедийному тексту, особенности организации работы в практике преподавания РКИ с учетом интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. В статье также демонстрируется образец мультимедийного текста и примеры заданий, направленных на формирование и развитие у иностранных студентов необходимых речевых навыков, ведущих к успехам в коммуникации.

Ключевые слова: мультимедийный текст, речевые навыки, компетенция, коммуникация, онлайн обучение.

В последние годы цифровая трансформация происходит во всех сферах деятельности человека. Не самый простой период в этой связи переживает сейчас система образования. Мы наблюдаем активное внедрение информационных технологий в образовательную среду, что, с одной стороны, отражает цивилизационные изменения, но с другой – требует непрерывного профессионального развития преподавателя, обновление содержания дисциплин и ряд других преобразований для успешного достижения образовательных результатов.

При обучении РКИ к числу приоритетных задач относится формирование коммуникативной компетенции учащихся. *Коммуникативная компетенция при обучении русскому как иностранному языку* – это совокупность знаний о системе языка и его единицах, их построении и функционировании в речи, о способах формулирования мыслей на изучаемом языке и понимании суждений других, о национально-культурных особенностях носителей языка, о специфике различных типов дискурсов: способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами [5].

Но сегодняшний мир – это новые формы общения, новые формы контактов между людьми, новые формы взаимодействия между участниками коммуникации. В условиях цифровизации резко повышается скорость коммуникационного обмена, при этом текст перестает быть основным в привлечении внимания к информации. Исследования показывают, что нынешний читатель останавливается на статьях лишь одну-две минуты, и это объясняется тем, что он привык к коротким постам в цифре или сообщениям, на 90 % состоящих из изображений (эмодзи). В настоящее время текст оценивается не по критериям: размер, структура, содержание. Теперь привлекает внимание, прежде всего, визуальный контент. Язык упрощается, меняются интересы людей, а вместе с ними привычки аудитории в потреблении информации: киберпространство формирует мировоззрение через видеобраз [3].

Это означает, что современная система образования требует новых педагогических практик, новых инструментов и новых решений для организации учебного процесса. Соответственно, современный преподаватель должен быть технологичнее, знать больше, уметь больше, быть образованнее и прогрессивнее. Возникает необходимость научиться разрабатывать и использовать продукты, которые позволят достичь устойчивого развития в новой образовательной реальности.

Новую перспективу для образования открывает соединение пространственных и временных границ образовательного процесса. Благодаря цифровым технологиям у обучающихся и педагогов появляются новые способы выстраивания работы, и огромный потенциал в обучении РКИ представляет сегодня применение компьютерных мультимедийных средств. По определению И.Н. Рогозиной *мультимедиа* (multi-media) – это совокупность компьютерных технологий, одновременно использующих несколько информационных сред: графику, текст, видео, фотографию, анимацию, высококачественное звуковое сопровождение [5].

Преимущество использования мультимедийной технологии заключается в том, что применение ее позволяет в учебной практике комбинировать возможности традиционных средств обучения с телекоммуникационными. И поскольку преподавание языка немыслимо без работы с текстом, в данной статье мы рассмотрим мультимедийный текст как эффективное средство для выстраивания коммуникативных практик на занятиях РКИ.

Мультимедийный текст может быть использован для развития всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), однако доминирующим компонентом в таком тексте будет изображение, или вернее сказать, визуальные акценты, которые будут привлекать внимание и удерживать интерес учащихся в учебном процессе. При этом, мультимедиа расширяет потенциал любых курсов, так как преподаватели могут прибегать как к готовым материалам, – загружать и пересылать страницы, которые помогают

156 | в обучении, – так и создавать собственный продукт, используя видео, аудио, анимацию и мн. др. для решения конкретных учебных задач. При этом способ подачи информации возможен линейным и нелинейным способом. Аналогом линейного продукта может быть вебинар, документальный фильм или видеурок, где у пользователя нет возможности повлиять на вывод. Нелинейный же способ представления информации позволяет человеку участвовать в самом процессе, взаимодействовать каким-либо образом со средством отображения мультимедиа данных. Но классификация эта условна, потому что если вебинар смотреть не в записи, а слушать вживую, то в ходе его трансляции у участников появляется возможность остановить очередной слайд и пообщаться с аудиторией. И в том и в другом случае использование мультимедийных текстов в процессе обучения РКИ эффективно, так как:

во-первых, у обучающихся появляется возможность просмотреть или прослушать информацию в случае необходимости повторно, осмысленно подойти к изучению нужного материала;

во-вторых, процесс обучения получается более ускоренным в сравнении с работой по учебнику за счет возможности одновременно проработать несколько источников информации и объединить десятки страниц печатного текста в одном графике, таблице или схеме, а также за счет возможности хранить большой объем самой разной информации на одном носителе;

в-третьих, опыт обучения показывает, что учащиеся лучше запоминают и усваивают материал, снабженный мультимедийными элементами (фото, рисунки, анимации, графики, коллажи и т. п.). Их преимущество в учебном процессе (обучающийся запоминает лишь 10 % услышанной информации, и 65% услышанной и увиденной) подтверждают педагогические экспериментальные данные.

Суть использования мультимедийного текста заключается в том, что участники учебного процесса могут детализировать учебный материал на множество составляющих, где каждый элемент истории выполняет те или иные дидактические задачи и может применяться с различными целями в зависимости от читательских умений учащихся, уровня изучения языка, а также темы и содержания урока.

Привлекательность создаваемых мультимедийных текстов во многом зависит от преподавателя: знания приемов и методов использования средств ИКТ в учебной деятельности, владения методикой преподавания русского языка как иностранного, умения использовать телекоммуникационные технологии в образовательных целях, от его профессионализма, заинтересованности в получении успешных результатов и т. д. Но возможность сконструировать самое простое мультимедийное произведение подвластно любому учителю, даже тому, который не обладает навыками программирования. Главное при создании мультимедийного продукта – креативность и знание основных

требований к тексту. Среди основных при обучении РКИ можно выделить: информационную насыщенность текста, соответствие уровню интеллектуального развития обучающихся, значимость в глазах учащихся, материал должен нести информацию о стране изучаемого языка, давать возможность разрабатывать задания, проводить предтекстовую, текстовую и послетекстовую деятельность.

Рассмотрим для примера отрывок из сказки «Маша и медведь»: «...*А в той избушке жил большущий медведь. Только его тогда дома не было: он по лесу ходил. Вернулся вечером медведь, увидел Машеньку, обрадовался. “Ага, – говорит, – теперь не отпущу тебя! Будешь у меня жить. Будешь **печку** топить, будешь **кашу** варить, меня **кашей** кормить”.* Потужила Маша, погоревала, да ничего не поделаешь. Стала она жить у медведя в избушке. Медведь на целый день уйдет в лес, а Машеньке наказывает никуда без него из избушки не выходить. “А если уйдешь, – говорит, – все равно поймаю и тогда уж съем!”. Стала Машенька думать, как ей от медведя убежать. Кругом лес, в какую сторону идти – не знает, спросить не у кого... Думала она, думала и придумала» [6].

С помощью сказки у учащегося-инофона можно развивать практически все навыки и умения: обучать фонетике, чтению, верно интонировать предложения и расставлять фразовое ударение, научить предугадывать, логически мыслить, анализировать материал, понимать основное содержание. Данный фрагмент сказки хорошо ляжет в формат текста мультимедиа, так как он имеет линейную структуру и на начальном этапе обучения РКИ учащемуся будет несложно разложить его на части и проработать историю как с учителем, так и самостоятельно. Не составит труда для обучающегося определить главных героев сказки, установить место, время действия.

На современном этапе развития межкультурных коммуникаций изучение сказок иностранными учащимися приобретает все большую значимость, поскольку народные сказки обладают национальным своеобразием и это позволяет изучать не только разные языковые явления, но и разные концептуальные системы, которые влияют на речевое и неречевое поведение носителей языка и культуры. Но залогом успеха применения мультимедиа на уроке является вовсе не одновременное нагромождение материала большим количеством эффектов, а продуманное использование различных систем с тем, чтобы вызвать новый уровень понимания, добиться эмоционального отклика и получить обратную связь от аудитории. На самом деле, мультимедийная история может иметь ценность, даже если учащийся соприкоснулся в ней с одним только элементом мультимедиа продукта.

К примеру, для понимания сказки нам необходима новая лексика. В сказке «Маша и медведь» есть слова (и концепты), характерные именно для русской культуры. Слова «*каша*» и «*печь*» являются культурно-специ-

158 | фическими, поэтому знакомство с ними важно проводить не просто через словарь, а через значимые для культуры смыслы, формирующие национальную картину мира страны изучаемого языка [2, с. 237]. Понимание значения данных слов обеспечивается предтекстовой деятельностью. Учитель может сделать интерактивную карту с размещенными в небольших окошках пословицами и поговорками со словами «каша» и «печь». Для расширения словарного запаса подходит и упражнение «Вспомогательная картинка». В пословицах и поговорках вместо вышеуказанных слов можно расположить картинки.

При обучении русскому языку как иностранному важно не только какие слова мы выбираем, но и как мы их произносим, поэтому для отработки звуковой стороны речи на уроках РКИ вместо отдельных слов и словосочетаний, содержащих тот или иной звук, очень часто предлагается специально отобранные по фонетическому принципу пословицы и поговорки. Алгоритм работы «вижу» – «произношу» – «пишу» зафиксирует в памяти учащегося картинку-образ, которая будет возникать в его мозгу в виде слова в нужный момент. Это обусловлено тем, что мы думаем словами, говорим ими, передаем свое состояние и доносим информацию до себя и других при помощи слов. Все виды деятельности на уроке РКИ неразрывно связаны со словом, поэтому для словарной работы всегда выделяется специальный этап, и чем больше видов деятельности предшествуют работе с основным текстом, тем активнее пополняется словарный запас у учащихся. Благодаря такой предтекстовой деятельности иностранцы определяют слова «печь» и «каша» в картине мира русских, поэтому в процессе чтения всей истории у них не должно возникнуть проблем с восприятием содержания.

В данной статье было отмечено, что одной из существенных характеристик текста медиа является его визуальность, поэтому встраивание в текст фотографий, эмодзи, картинок и пр. – достаточно распространенная практика. «Изображение» как доминирующее средство и как единственный элемент мультимедиа может быть использован в работе над всем сценарием сказки «Маша и медведь». Специфика подачи материала будет заключаться в том, что в нужных местах он будет снабжаться наглядными элементами, чтобы разнообразить процесс чтения, переключать внимание на стержневые элементы текста и повысить полноту восприятия материала читателем.

В этом деле для современного педагога должен быть интересен не сам мультимедийный продукт и его насыщенность, а то, как он сделан: снимет ли он трудности в восприятии текста, будет ли способствовать пониманию смысла слова в контексте предложения, абзаца и в конечном итоге всего текста; приведет ли к знаниям грамматической структуры языка, умению использовать эти знания в устной и письменной речи, встраиванию коммуникативных отношений.

В заключении необходимо отметить, что мультимедийный текст как текст особого формата, создаваемый с помощью телекоммуникационных технологий, рассчитан на читателя, который привык воспринимать информацию в цифровом формате, для которого в порядке вещей, когда все существует одновременно: печатный текст, всплывающие окна или строки, визуальный коллаж, анимированная графика, звуковой ряд и т. д. Но мы живем в эпоху цифровизации, и современному человеку уже привычно воспринимать информацию в цифре. Это означает, что практические действия в цифрах можно и нужно включать в образовательную деятельность тоже. Привлекательность же мультимедийных материалов в условиях трансформации образовательной среды в цифровой формат очевидна – многомерность и многофункциональность этого инструмента в обучении РКИ позволяет расширить горизонты учебной ситуации и изучать язык с разных сторон. Однако, как было отмечено ранее, для успешного решения этой задачи каждый педагог должен владеть группой профессионально значимых компетенций. И в силах учителя превратить учение в интересный динамичный процесс, если он не станет игнорировать новые онлайн-инструменты и методики, а как можно скорее сможет адаптировать их под свою программу и использовать в образовательном процессе.

Литература

1. Богуславская В.В., Богуславский И.В. Медиатекст и хэштеги: цифровая трансформация СМИ // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. № 5. С. 51–58.
2. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И. Современный русский язык: Учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. Москва : Логос, 2002. – 528 с.
3. Богуславская В., Богуславский И.В. Статья: Язык как средство общения в эпоху глобальной цифровизации [Электронный ресурс] – № 4 [372] <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-woa/wa/Main?textid=6192&level1=main&level2=articles> (дата обращения 01.04.22)
4. Галустян А., Кульчицкая Д. Статья: Мультимедийные лонгриды как новый формат онлайн-журналистики. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://newmedia2016.digital-books.ru/kniga/mul-timedijny-e-longridy-kak-novy-j-format-onlajn-zhurnalistiki/> (дата обращения 06.04.22)
5. Живокина М.А., Путова И.Н. Статья: Мультимедийные технологии при обучении английскому языку в военном вузе как средство формирования коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения 04.04.22)
6. Русские народные сказки. – Режим доступа: <https://azku.ru/russkie-narodnie-skazki/masha-i-medved.html> (дата обращения 05.04.22)

Multimedia text as an effective means of learning rfl in conditions of digitalization of education

The article reveals the methodological and didactic possibilities of a multimedia text as a means of forming communicative competence in teaching Russian as a foreign language in the online learning format. The main requirements for a multimedia text, the features of the organization of work in the practice of teaching Russian as a foreign language are considered, taking into account the integration of digital technologies into the educational process. The article also demonstrates a sample of a multimedia text and examples of tasks aimed at the formation and development of the necessary speech skills in foreign students, leading to success in communication.

Keywords: multimedia text, speech skills, competence, communication, online learning.

О семантизирующих возможностях словарных зон демонстрирующих словарей

В статье анализируются возможности предъявления значений слов в демонстрирующих словарях. В условиях отсутствия словарной зоны текстовых сведений о семантике слова особо значимой становится опора на а) системные свойства слова (первый и второй блоки средств семантизации), б) сочетаемостные свойства слова (третий блок средств семантизации). В дополнение к ним используются средства, применяемые в других областях лексикографии. Наиболее актуальными названные средства являются в аспектных словарях.

Ключевые слова: лексикография, демонстрирующий словарь, семантизация, словарная зона.

Одним из основных типологических противопоставлений словарей на основании способа обнаружения информации о заголовочных единицах является оппозиция «объяснительные словари – демонстрирующие словари» [4, с. 34–35]. Соответственно объяснительные словари – это лексикографические произведения, интерпретирующие словарную информацию, относящуюся к значению слова, посредством специально выработанных семантизирующих текстов разного объема (в первую очередь, толкований и комментариев). Иными словами, словари подобного типа содержат прямое, словесно оформленное объяснение соответствующих аспектов заголовочных единиц – объектов описания. Таких словарей в лексикографическом поле немало, и прежде всего это толковые словари, фразеологические словари, паремиологические словари и другие, словник которых не может быть раскрыт простой или осложненной демонстрацией их свойств. В лексикографическом аспекте этот факт означает, что квалифицирующим признаком объяснительного словаря любого жанра является наличие соответствующим образом оформленной интерпретирующей словарной зоны (зоны толкования, комментария, изъяснения, атрибуции и т. д.).

Другая часть названной оппозиции – демонстрирующие словари – характерной особенностью имеет предъявление информации о заголовочных единицах посредством не выраженной в специально созданном семантизирующем тексте презентации их свойств (или указания на их свойства). Это выражается в концептуальном отсутствии «объяснительной» словарной

162 | зоны и переноса ее функций на другие словарные зоны, так или иначе связанные с раскрытием семантического содержания заголовочной единицы. Предполагается, что его демонстрация должна быть такова, чтобы ясным и недвусмысленным образом создать правильную картину относительно тех сторон заголовочных слов, которые являются объектом описания в словаре.

Практически все словари нелексикологического плана (грамматические, словообразовательные, морфемные, обратные, орфографические и под.) являются демонстрирующими, что естественно, поскольку их отношение к семантике слова (а именно она требует объяснений в первую очередь) имеет опосредованный характер. Но и среди лексикологических словарей (т. е. таких, которые описывают свойства слова, относящиеся к лексическому уровню языка) демонстрирующих немало число. Прежде всего это аспектные словари (синонимические, антонимические и др.), а также словари, содержащие лексику, сгруппированную на основании лингво-логических связей лексических единиц (идеографические словари разных подтипов).

В объяснительных словарях семантизирующий текст (семантизирующий отрезок) – основное средство семантизации. Семантизирующий текст, непосредственно раскрывающий семантическое содержание лексического значения (или абсолютной ценности слова, в силу своего абсолютного характера не зависящей от других его системных свойств, а наоборот, **определяющей** его остальные характеристики), как бы вытесняет на второй план другие средства семантизации, здесь являющиеся только его отражением на уровне системных отношений или на уровне сочетаемости. Так, в толковых словарях синонимы или антонимы чаще всего являются только поддерживающим (или несколько расширяющим) основное толкование средством, равно как и показательные речения и иллюстративные предложения также призваны (наряду с другими функциями) лишь подтвердить (иногда все же и дополнять) то, что уже эксплицировано в толковании (Ср. в МАС: «**вымученный**... 2. Разг. Полученный в результате напряженных, мучительных усилий; неестественный, насильственный. *Вымученные остроты.* □ [Доктор] убегая в свой кабинетик, воскликнул с вымученной улыбкой: – Но не надо этого замечать...» [6]).

Демонстрирующие словари, будучи лишены такого мощного средства семантизации, как объяснительный текст, вынуждены искать другие семантизирующие инструменты. Если в большинстве объяснительных словарей семантизирующий отрезок **уже** содержит все необходимое для понимания значения слова (другое дело, что этого далеко не всегда достаточно), то демонстрирующий словарь активизирует, выводит на первый план, делает основными те средства, которые представляют семантическое наполнение заголовочной единицы опосредованно, реализуя ее системные связи и отражая ее семный состав через возможные для нее сочетаемостные ряды.

Если так, то **первый блок средств семантизации**, используемых в демонстрирующих словарях составляют такие, которые акцентируют системные связи заголовочной единицы, определяются ее отношениями с другими единицами лексической системы, – интерпретация значения заголовочного слова происходит через значения сопоставимых с ним в каком-либо аспекте единиц. Разумеется, на первом месте здесь синонимы, антонимы и единицы, связанные по значению с заголовочной (гипонимы, гиперонимы, эквонимы и т. д.). Естественно, что такие средства семантизации характерны для аспектных словарей, рассматривающих соответствующие системные связи заголовочных единиц. В данном случае (в аспектных словарях) происходит своего рода переплетение лексикографических ролей: средства семантизации (синонимы, антонимы и др.) одновременно формируют заголовочный комплекс словаря (словарная зона входа в словарь) – синонимический ряд или антонимическую пару, которые, в свою очередь, вполне можно рассматривать как **имплицитно существующую** словарную зону – зону опосредованного предъявления значения формирующих ее лексических единиц, ср.: **максимально – минимально; светать и рассветать – темнеть; хвалебный – ругательный** [3]; **кипеть** 1. клокотать, бурлить; кипеть белым ключом (*разг.*); **разнородный**, смешанный, неоднородный, разнотипный, разнохарактерный, пестрый, разноликий <...>; **драка**; потасовка, свалка, рукопашная (*разг.*); мордобитие, мордобой (*разг.*); сшибка (*устар.*) <...> [1]. В словарях справочного характера для носителей языка такого предъявления однозначно достаточно – если пользователю известно хотя бы одно слово из ряда или пары и он обладает, как минимум, школьными знаниями о синонимах и антонимах, самостоятельно семантизировать все остальное несложно.

Второй блок средств семантизации имеет определенное сходство с первым, поскольку также основывается на системных отношениях лексических единиц: идеографические группы (в определенной степени и тематические) формируются в том числе и на этом основании. Однако не менее значимы в такого рода демонстрирующих словарях являются лингво-логические связи – гипо-гиперонимические отношения, эквонимические отношения, отношения модификационной словообразовательной деривации и др. Демонстрация собственно лингвистических системных отношений единиц, образующих ту или иную группу, наряду с показом их лингво-логических связей позволяет сформировать модель определенного участка лексической системы, в рамках которого данные заголовочные единицы получают, пусть и неполную, но вполне определенную семантическую характеристику: ср.: **сумасшествие <...> сойти с ума <...> сумасшедший <...> сумасшедшая <...> помешательство <...> помешаться <...> помешанный <...> помешанная <...> слабоумие <...> слабоумный1 <...> слабоумный2 <...> слабоумная <...> идиот <...> идиотка <...> мания <...> маньяк <...>**;

164 **заикание <...> заикаться <...> заика <...> косноязычие <...> косноязыч-
ный <...> картавость <...> картавый <...> картавить <...> [5].**

Особенностью семантизации заголовочных единиц в демонстрирующих идеографических словарях является то, что чрезвычайно важную роль приобретает *место* каждого отдельного слова в группе – показ семантической и структурной близости каждого отдельного слова, их расположения в центре или на периферии работает не только на детализацию общей смысловой картины, но и на уточнение семантики отдельного слова. Каждая из заголовочных единиц в смысловой группе сама по себе почти ничего не значит с точки зрения демонстрации семантики – значение имеет только демонстрация единиц на фоне друг друга. Лексикографическим следствием подобной ситуации можно считать, что мы, так же как и в случае с первым блоком семантизирующих средств, имеем дело с имплицитной словарной зоной семантизации, формируемой *из всей совокупности единиц идеографической группы или подгруппы*. Отметим, однако, что это семантизирующее средство не может быть использовано в аналогических словарях, в силу того что внутри групп слова в них располагаются по формальному (алфавитному) признаку.

Лексическое значение слова (или его абсолютная ценность) проявляется также и на уровне сочетаемости слова. Каждый семантический компонент лексической единицы может быть развернут в ряд обусловленных им словосочетаний. В лексикографической теории и практике давно не подвергается сомнению эффективность подтверждающих и иллюстрирующих предъявляемое значение текстовых отрезков (словосочетаний и предложений). Поэтому свойство словосочетаний в совокупности или по отдельности представлять значение заголовочной единицы широко используется в словарях любых типов. В демонстрирующих словарях это свойство стало одним из основных, восполняющих отсутствие объяснительных словарных зон. Таким образом, **третий блок семантизирующих средств** представлен в словарных зонах, связанных с описанием сочетаемостных свойств заголовочных единиц. Сочетаемостные зоны в демонстрирующих словарях, как правило, многофункциональны и могут принимать самые разные формы. Так, например, в «Словаре антонимов русского языка» они не выходят за рамки традиционных способов представления и выполняют две роли – семантизирующую и иллюстрирующую: **ХВАЛЕБНЫЙ – РУГАТЕЛЬНЫЙ: хвалебный отзыв – ругательный отзыв.** ○ В газетах наибольшее впечатление производят статьи, касающиеся работы коллег по перу, **хвалебные** или **ругательные <...>**; **ГЕРОЙ – ТРУС: Внущение – великая вещь; из заядлого труса оно может сделать героя <...>** [3]. В свою очередь, в «Словаре синонимов русского языка» краткое указание на сочетаемостные свойства позволяет уточнить тонкие семантические различия членов синонимического ряда, а также задать рамки лексического наполнения словосочетаний с членами ряда: **ОПУБЛИКОВАТЬ, напечатать /**

книгу: издать, выпустить (в свет); выдать (*устар.*) / *статью в периодической печати*: поместить; тиснуть (*разг.*) / *сведения*: пропечатать (*прост.*) / *документ*: опубликовать (*устар.*); **ДОБРОСОВЕСТНЫЙ**, честный / *о человеке*: совестливый [1]. А вот в «Тематическом словаре русского языка» приведение типичных словосочетаний при слове, во-первых, выполняет семантизирующе-иллюстрирующую роль, а во-вторых, предлагает пользователю самые употребительные словосочетания для формирования собственных высказываний [5].

Там, где презентация сочетаемости слова не преследует цели способствовать порождению речи (как в [3] и в меньшей степени в [1]), сочетаемостная зона (название в отношении этой информационной части словарной статьи в указанных словарях носит достаточно условный характер) либо принимает вид показательных речений и иллюстративных предложений, либо встраивается в зону заголовочно-семантизирующего комплекса как его часть.

Три перечисленных выше семантизирующих блока являются основными в словарях демонстрирующего типа и вполне адекватно представляют семантику входящих в них заголовочных единиц. Однако состав демонстрирующих словарей не исчерпывается теми, на примере которых описывались основные средства приведения в известность лексических значений слов. Иногда возникает необходимость искать другие средства семантизации. Часто их источником становятся словари, относящиеся к другим областям лексикографии, например, лексикографии двуязычной. Разумеется, речь идет об использовании иноязычных эквивалентов. Введение *словарной зоны, содержащей иноязычный эквивалент*, может зависеть от особенностей объекта описания. Так, лексические омонимы, вошедшие в «Словарь омонимов русского языка», не могут «похвастать» семантической близостью, их графическое сходство носит вполне случайный характер, а потому опереться на их системную близость или связь не представляется возможным. Однако можно подчеркнуть их разность соотносением с соответствующими понятиями в других языках, одновременно введя более сильную в плане семантизации сочетаемостную зону, что в результате дает хорошее представление о значениях каждой единицы: **КУПЮРА I–II** <...>: **купюра I** <...> Англ. cut, excision, abridgment, фр. coupure, нем. Kürzung, Auslassung. *Давать целиком, без купюр; печатать с некоторыми купюрами.* **купюра II** <...> Англ. note, bond; фр. coupure, assignat, нем. Schein. *Трехрублевая, крупная, мелкая* ~ [2].

Еще одной причиной введения зоны иноязычных эквивалентов является адресация демонстрирующего словаря. Главным образом, это касается тематических словарей учебной направленности, предполагающих пользователей – носителей языка с неясным или недостаточным уровнем владения. Это значит, что при наличии словарных зон, относящихся к основным семантизирующим блокам, требуется подсказка в виде эквивалента, извлеченного

166 | из знакомого адресату языка. Такое решение было использовано, в частности, в создаваемом в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина «Русском тематическом словаре», где зона эквивалентов вводится в словарные статьи базовых лексических единиц: **здоровый** <...> *Eng.* healthy; **чувствовать себя** <...> *Eng.* to feel; **прививка** <...> *Eng.* inoculation.

Адресация словаря, учет пользовательского уровня словаря – мощнейший стимул для введения или исключения семантизирующих зон. Так, упомянутый «Русский тематический словарь», адресованный достаточно широкой аудитории пользователей, в том числе изучающей русский язык как иностранный или как неродной, включает в микроструктуру словаря практически все семантизирующие блоки, упомянутые в данной статье, а также некоторые другие, способствующие как пониманию речи, так и ее продукции, например:

здор'ов|ый¹, *сравн.* I здоров'ее, *превосх.* I здоров'ейш|ий, кач., IV а.

★ *Ант.* больн'ой I (а), нездор'овый (а), хв'орый I, нед'ужный. *Eng.* healthy.

~ человек (ребенок, организм, сердце, желудок, нервная система, рука);
~ как бык См.; совершенно ~; ● В здоровом теле – здоровый дух (погов.);
«Барон здоров. Бог даст – лет десять, двадцать | И двадцать пять и тридцать проживет он» (А.С. Пушкин. Скупой рыцарь); «Наплевать на уговоры нянины – | Только б свет оставила в палате. | И ногой здоровой каждый раненый | Барабанит польку на кровати» (А.А. Тарковский. Полька);

глаз, -а, *предл.* о гл'азе, в глаз'у, *мн.* глаз|'а, *род.* глаз, м., *нд.*, I а.

★ *Син.* ✓'очи, ✓зен'ицы (б), ✓в'ежды (б), ✓гляд'елки, ✓з'енки, ✓морг'алы, ✓б'уркалы, ✓шар'ы, ✓б'ельма. *Eng.* eye.

[не]зрячий (ведущий спец.) ~; световая чувствительность ~а, сетчатка (хрусталик) правого (левого) ~а, адаптация **глаз** к свету (к темноте); операция на ~ах; косить ~ом [на кого-что-л.], смотреть на кого-что-л. правым (левым) ~ом, воспринимать что л. зд. нсв. ~'ами; [какой-л.] ~ поврежден (не видит зд. нсв., видит зд. нсв. как л.); ● Стыд – не дым, глаза не выест (погов.); «На дикий лагерь похожим | Стал город пышных смотров [Петербург], | Слепило глаза прохожим | Сверканье пик и штыков» (А.А. Ахматова. Тот август, как желтое пламя...).

Таким образом, демонстрирующие словари обладают широким диапазоном средств, восполняющих отсутствие в них объяснительной зоны и способных решить задачи семантизации в зависимости от особенностей словаря, включенного в него материала и задач, которые призвано решать данное лексикографическое произведение.

Литература

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник. 6 изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1989. – 495 с.

2. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка. – Москва : Советская энциклопедия, 1974. – 448 с.

3. Львов М.Р. Словарь антонимов русского языка / под ред. Л.А. Новикова. – Москва : Рус. яз., 1978. – 400 с.

4. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: Дисс. в форме научного доклада... д. филол. н. – Москва. 1990. – 72 с.

5. Саяхова Л.Г., Хасанова Д.М., Морковкин В.В. Тематический словарь русского языка / под ред. В.В. Морковкина. – Москва : Рус. яз., 2000. – 556 с.

6. Словарь русского языка: в 4 т. /АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3 изд., стереотип. – Москва : Рус. яз., 1985. – Т. 1. – 696 с.

Bogacheva G.F.

Pushkin State Russian Language Institute

On the Semanticizing Capabilities of Dictionary Zones of the Demonstration Dictionaries

The article analyzes the possibilities of presenting word meanings in demonstration dictionaries. In the absence of a dictionary zone of text information about the semantics of the word, reliance on a) system properties of the word (the first and second blocks of semanticization), b) combinability properties of the word (the third block of semanticization) becomes particularly significant. In addition to them, tools applied in other areas of lexicography are used. These tools are most relevant in aspect dictionaries.

Keywords: lexicography, demonstration dictionary, semanticization, dictionary zone.

Региональный компонент литературного образования в школе

В статье предложен опыт внедрения в школьный курс литературы элективного курса регионального содержания, цель которого – приобщение учащихся к истории и литературе родного края.

Ключевые слова: элективный курс, межпредметная интеграция, региональный компонент, рабочая программа.

Интерес к истории – явление постоянное, а обращение к истории малого народа – удмуртов – для молодого поколения национальной республики – закономерное и знаковое. Диалог истории и литературы, их взаимовлияние и взаимопроникновение обогащают духовный опыт народа.

Типы культурных взаимодействий внутри искусства многообразны. Одно из них – интерпретация исторического факта, его новая жизнь в художественном произведении, обретение им художественных функций.

Понятие о диалоге культур, историческом факте как документальной основе художественного произведения, интерпретация исходного текста – понятия, которые должны усвоить учащиеся в процессе изучения программного материала по литературе.

В этой связи значительна роль элективных курсов регионального содержания, посвященного изучению литературы и истории удмуртов. Программа курса предназначена для учащихся классов филологического и гуманитарного профилей и рассчитана на 28 часов.

Основные цели курса:

– создать условия для углубленного и многостороннего изучения истории и литературы родного края;

– формировать навыки анализа и интерпретации текстов исторического и литературного содержания;

– воспитывать эстетический вкус, гуманистическое мировоззрение, интерес к истории и литературе, ценностям русской и национальной литературы.

Результатом освоения курса станет сформированность познавательных компетенций (умение работать с различными источниками, текстом, информацией различного характера), регулятивных (понимание цели действия, выстраивание логики исследования, осмысление полученного результата), коммуникативных (навыки диалогового обсуждения в группах), личност-

ные (осознание ценности изученного материала по истории и литературе родного края).

В процесс изучения курса у обучающихся будут сформированы следующие предметные компетенции:

Знания:

- о диалоге истории и литературы, русской и национальной литератур;
- о различных видах интерпретации и включения в художественный текст исторического факта;
- о функциях исторического материала в художественном произведении.
- важнейших теоретико-литературных понятий, являющихся базовыми для анализа и интерпретации исторического и литературного факта («прототип», «литературный герой», «литературная ассоциация», «интерпретация» и др.)
- особенностей жанровой природы произведений.

Умения:

- анализировать текст на основе сопоставления исторического факта и его художественной интерпретации в различных жанровых формах;
- выявлять в произведениях русской и национальной литературе конкретно-историческое и общечеловеческое содержание;
- создавать собственные исследования на основе анализа и сопоставления исторического и художественного фактов.

Принципы построения курса

Основой построения элективного курса являются следующие принципы:

- доступности в отборе исторического, литературного и научного материала;
- межпредметной интеграции;
- единства развития предметных и метапредметных компетенций.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА

ТЕМА 1. Исторический факт и его интерпретация в художественном произведении

ТЕМА 2. Из истории удмуртов, языческих верованиях и христианизации народа

ТЕМА 3. «Мултанское дело» как попытка обвинения удмуртов в человеческом жертвоприношении

ТЕМА 4. В.Г. Короленко в Удмуртии. Роль писателя-гуманиста в Мултанском процессе.

ТЕМА 5. Исторический роман-исследование М. Петрова «Старый Мултан»

ТЕМА 6. «Мултанское дело» в сюжете автобиографического романа А. Бруштейн-Яновской «В рассветный час»

ТЕМА 7. «Мултанское дело» в романе-путешествии В.Г. Яна «Записки пешехода»

ТЕМА 8. Обращение к «Мултанскому делу» в детективном романе Б. Акунина «Пелагия и белый бульдог»

170 | ТЕМА 9. Выполнение исследовательской работы на тему «Исторический факт и его интерпретации в художественном произведении».

ТЕМА 10. Заключительное занятие. Защита портфолио.

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Название темы, кол-во часов	Виды учебной деятельности и формы ее организации
Вводное занятие. Исторический факт и его интерпретация в художественном произведении (2 часа)	<p>Установочная лекция учителя о взаимовлиянии истории и литературы.</p> <p>Запись учащимися основных положений, тезисов лекции.</p> <p>Работа с литературоведческими справочниками, составление понятийного словаря («прототип», «литературный герой», «литературная ассоциация», «интерпретация», «реминисценция», «предтекст», «исходный текст», «интертекстуальность» и др.)</p>
Из истории удмуртов, языческих верованиях и христианизации народа (2 часа)	<p>Подготовка индивидуальных сообщений учащихся по темам: «Из истории удмуртов», «Языческие верования удмуртов», «Христианизация вотяков»</p> <p>Работа в группах: обсуждение книги «Мифы, легенды и сказки удмуртского народа» (Изд-во «Удмуртия», 1986), рефератов, представление каждой группой результатов мини-исследования по темам рефератов.</p> <p>Коллективное обсуждение результатов исследования.</p> <p>Заполнение портфолио.</p> <p>Чтение и обсуждение фрагментов книги «Мифы, легенды и сказки удмуртского народа»</p>
«Мултанское дело» как попытка обвинения удмуртов в человеческом жертвоприношении (2 часа)	<p>Лекция – краткий обзор истории Мултанского дела.</p> <p>Групповая работа с историческими источниками (в т.ч. электронными).</p> <p>Заполнение портфолио.</p>
В. Г. Короленко в Удмуртии. Роль писателя-гуманиста в Мултанском деле. (2 часа)	<p>Подготовка индивидуальных сообщений о биографии В. Г. Короленко, представление материалов в виде презентаций.</p> <p>Знакомство с различными источниками, обсуждение в группах.</p> <p>Заполнение портфолио.</p>
Исторический роман-исследование А. Петрова «Старый Мултан» (2 часа)	<p>Предварительное прочтение произведения.</p> <p>Подготовка сообщения о жизни и творчестве А.Петрова.</p> <p>Групповая работа со справочной литературой (специфика жанра исторического романа в русской и национальной литературе)</p> <p>Заполнение портфолио.</p>
«Мултанское дело в сюжете автобиографического романа А. Бруштейн-Яновской «В рассветный час» (4 часа)	<p>Предварительное прочтение автобиографического романа А. Бруштейн-Яновской «В рассветный час».</p> <p>Подготовка индивидуальных сообщений о жизни и творчестве писательницы, представление материала в виде презентации.</p> <p>Работа со справочной литературой (особенности автобиографического жанра в русской литературе)</p> <p>Обсуждение в группах фрагментов произведения, проведение мини-исследования «Мултанское дело как фактор духовного становления героини»</p> <p>Представление результатов исследования, коллективное обсуждение.</p> <p>Заполнение портфолио.</p>

<p>Мултанское дело в романе-путешествии В.Г. Яна «Записки пешехода» (4 часа)</p>	<p>Подготовка индивидуального сообщения и презентации о жизни и творчестве В.Г. Яна. Работа со справочной литературой (специфика жанра романа-путешествия: возникновение, становление, эволюция) Обсуждение в группах фрагментов романа, посвященных Мултанскому делу. Подготовка мини-исследования «Мултанское дело как эпизод из истории малого народа России» Представление результатов исследования. Оформление портфолио.</p>
<p>Обращение к Мултанскому делу в детективном романе Б. Акунина «Пелагия и белый бульдог» (4 часа)</p>	<p>Подготовка индивидуального сообщения о Б.Акунине и его романе «Пелагия и белый бульдог», представление фрагментов художественного фильма. Понятие о романе-детективе. Своеобразие жанра романа Б.Акунина. Работа в группах: сопоставительный анализ эпизодов, посвященных Мултанскому делу, из прочитанных произведений. Подготовка речевого высказывания по теме «Интерпретация исходного текста в художественном произведении» Наполнение портфолио.</p>
<p>Проведение исследования на тему «Исторический факт и его интерпретации в художественном произведении». (4 часа)</p>	<p>Практикум – планирование исследования на тему «Исторический факт и его интерпретация» на основе изученного материала. Коллективная работа – выявление основной проблемы, идеи исследования. Групповая работа – составление плана исследования Индивидуальная работа – написание сочинения. Обсуждение в группах, оценка исследовательской работы в соответствии с нормами. Представление результата.</p>
<p>Заключительное занятие. Защита портфолио. (2 часа)</p>	<p>Презентация «Портфолио прохождения элективного курса» (чтение лучших сообщений, исследовательских и творческих работ)</p>

Рассмотрим содержание и методику изучения темы «Литературная жизнь исторического сюжета».

Подтемы	Аннотация к подтеме
1. Мултанское дело в истории удмуртов	Краткие сведения об истории удмуртов, языческих верованиях и христианизации народа. «Мултанское дело» как попытка обвинения удмуртов в язычестве.
2. Роль В.Г. Короленко в Мултанском деле	В.Г. Короленко и Удмуртия. Русский писатель-гуманист в главозвской ссылке. Роль В.Г. Короленко в Мултанском деле.
3. Очерк В.Яна «Мертвое тело (Вотяки)». Из цикла очерков «Записки пешехода»	Автора как этнографа интересуют особенности национального характера вотяков. Различного рода описания складываются в общий портрет героев очерка
4. Исторический роман А. Петрова «Мултанское дело»	Автор воссоздает в художественном произведении историческое событие. Художественный образ строится на основе воспроизведения характера реального человека (прототипа), но «обрастает» художественными деталями, «оживляющими» героя

5. Автобиографический роман А.Бруштейн «В рассветный час».	Исторический факт необходим автору для того, чтобы показать логику становления характера героини: просто «мрачная история» вызывает сначала интерес, затем сочувствие к «несчастным» и, наконец, меняет мировоззрение
6. Детективный роман Б. Акунина «Пелагея и белый бульдог»	Обращение к историческому сюжету необходимо в произведении лишь для интриги. Однако проявляется стремление к правдивому изображению событий и характеристике национальных особенностей зытяков (вотяков).

Методические рекомендации к занятию

Интересным может быть использование технологии кейс-стади, которая строится на компетентностном подходе и способствует формированию предметных, личностных и метапредметных компетенций.

Кейс (с англ. — случай, ситуация) — это разбор ситуации или конкретного случая, деловая игра. Он может быть назван технологией анализа конкретных ситуаций, «частного случая». Суть технологии состоит в том, что, во-первых, в основе ее обсуждение конкретных ситуаций или случая (от английского «case» – случай). Представленный для анализа случай должен отражать реальную жизненную ситуацию. Во-вторых, в описании должна присутствовать проблема или ряд прямых или косвенных затруднений, противоречий, скрытых задач для решения исследователем. В-третьих, требуется овладение комплексом теоретических знаний. В процессе работы над кейсом требуется часто дополнительная информация, необходимая для анализа ситуации. В конечном итоге учащиеся приходят к собственным выводам, решениям проблемной ситуации.

Данная педтехнология интерактивна, так как изначально вводит обучающихся в процесс субъект-субъектных отношений «по горизонтали», дает возможность учащимся проявить активность, инициативу, самостоятельность в согласовании с мнениями со-товарищей и одновременно высказать собственное мнение. Такой подход позволяет выйти за пределы учебного пространства, формирует интерес и профильную мотивацию. Здесь учебные знания и учебный процесс становятся инструментом для включения ученика в компетентностное обучение.

Примерами кейсов по предложенной теме должны стать фрагменты текстов, различных по жанровой природе, дающих разного объема и достоверности информацию, необходимую для анализа ситуации.

Для того чтобы сконцентрировать внимание учащихся, необходимо выделить фрагменты рассматриваемых произведений и определить направление работы. Обозначив жанровую специфику текстов и уточнив время их публикации (начало XIX, середина XIX, начало XX века), постараемся выявить художественные функции исторического факта, наличие различных точек зрения на событие и его участников. Мировой литературе этот прием известен с давних времен: оценка событий и героев с различных позиций всегда давала

возможность автору более широко, разнопланово и, значит, по возможности объективно представить художественный материал. Анализ предложенных фрагментов в итоге должен подвести к выводу о неслучайности авторского подбора композиционных приемов: жанровая природа проявляет поэтику произведения. Рассмотрение всего лишь одного из приемов – отражение позиций различных персонажей – дает возможность читателям выйти на уровень философского понимания структуры произведения без потери нравственных основ чтения, более того, усиления этического звучания текста.

Итак, учащимся предложены кейсы и следующие вопросы и задания:

1. Назовите время написания произведения, его жанр.
2. С какой целью автор обращается к известному историческому факту?
3. Как интерпретирован исторический факт в соответствии с позицией героя и жанром произведения?

Кейс 1. «Мултанское дело» Владимира Короленко (из статьи А. Иванова, 2005 г.)

Ровно 110 лет назад в Елабуге в здании уездного суда завершился очередной эпизод тогда еще нешумного, но всколыхнувшего вскоре всю Россию так называемого «мултанского дела». А подоплека этого мултанского дела, всколыхнувшего всю Россию, была такова: 5 мая 1894 г. на тропе между русской и удмуртской деревнями был обнаружен труп русского нищего. Пошли разговоры о том, что это было ритуальное убийство, совершенное удмуртами, или, как их раньше называли, вотяками, с целью человеческого жертвоприношения языческим богам. Тело нищего Матюнина имело будто бы следы пыток, колотых ножевых ран, нанесенных, по утверждению обвинения, «для принятия крови вовнутрь». В ритуальном убийстве были обвинены 11 жителей удмуртского села Старый Мултан.

25 сентября 1895г. Короленко по призыву вятских журналистов рьяно взялся за установление справедливости. 4 июня 1896г. суд вынес оправдательный приговор, который был утвержден Сенатом.

Кейс 2. М. Петров. Старый Мултан (исторический роман, 1954 г.)

Наступила очередь Короленко. Несколько робко подошел он к кафедре. С минуту постоял, о чем-то думая, провел рукой по густым волнистым волосам, зачесанным назад, и начал сразу искренне и горячо:

– Господа присяжные! Перед вами семь обвиняемых, семь удмуртов. Вместе с ними перед вами на скамье подсудимых весь удмуртский народ. Ваш приговор вот этим семи обвиняемым может явиться для всего удмуртского народа страшным ударом, но он может еще войти в каждую удмуртскую деревню, в каждую удмуртскую избу, как весеннее утро...

После речи Короленко в зале возбужденно зашептались... Но вот председатель предоставил последнее слово подсудимым...

Григорий схватился руками за высокий барьер, посмотрел, как бы раздумывая, выдержит ли, потом повернулся к защитникам.

– Большое спасибо, наши защитники! – и он отвесил глубокий поклон, но потом, крайне изумив публику и огорчив защитников, продолжал: – Я не верю, не освободят, не для этого посадили. Две беды было, третьей не миновать. Четыре года сижу в тюрьме, видал много умных людей, по-русски тоже учили, теперь хорошо понимаю, зачем обвиняют, будто мы убили в жертву человека. Знаю: сошлют на каторгу. Каторги не боюсь, об одном сердце болит: неужели русские, марийцы поверят, что мы человека молили? А я хорошо знаю: это надо, чтоб русский и удмурт друг друга ругали, чтобы вместе против царя бунт не делали...

После речи Григория был объявлен перерыв для составления приговора... Председатель начал читать приговор.

– Не виновны! Из-под стражи освободить! – громко и отчетливо прозвучал голос председателя.

Смысл этих слов как будто не сразу дошел до сознания подсудимых. Люди вокруг шумели...

Кейс 3. А. Бруштейн. В рассветный час (автобиографическая трилогия, 1958 г.)

На одной из больших перемен, когда мы завтракаем, сидя на излюбленной нами скамье около приготовительного класса, я вдруг замечаю в газете, в которую завернут завтрак Мели Норейко, печатные строки:

«...когда крестьянская девочка, Марфа Головизнина, бежала по лесу, она увидела лежащий поперек лесной тропы прикрытый асямом труп неизвестного мужчины. Труп был без головы, от которой уцелел только грязный клоч волос... У трупа не оказалось ни сердца, ни легких — они были кем-то вынуты. На трупе были следы укулов. Обвинение утверждает, что убитый человек был мучительно обескровлен еще живым...».

«...Я посетил село Мултан. Я был на мрачной тропе, где нашли обезглавленный труп нищего Матюнина... Я еще весь охвачен впечатлениями ужасной, таинственной, неразъяснимой драмы... И мне хочется крикнуть: нет, этого не было! Судом два раза осуждены невинные... в нашем отечестве не совершают уже человеческие жертвоприношения!..»

И вдруг, словно солнце, в уме встает мысль о Короленко. Писатель, автор «Слепого музыканта», бросил все, ринулся защищать маленький вотяцкий народ, обвиненный в людоедстве. Добился второго, а теперь уже и третьего суда! И ведь Короленко — не один. Папа сказал — «с ним все лучшие люди России»... Мне становится веселее!..

Кейс 4. В. Ян. Мертвое тело (вотяки) // В. Ян. Записки пешехода (этнографические очерки, 1901 г.)

Голубой дымок поднимался в тихом воздухе. Возле костра, тоже на короточках, сидела вотячка в короткой юбке и синих холщовых штанах до пят. С ними-то и разговаривал старик. Все трое говорили, тихо посмеива-

ясь, указывая руками куда-то в сторону, — где посреди песчаной полянки виднелся бугорок наваленного лыка. Выйдя к вотякам, я подошел и поздоровался. Все трое замолкли и неподвижно уставились на меня испуганными голубыми глазами.

— Здравствуйте! Что вы здесь делаете? Лыко дерете?

— Здравствуй!.. Нет, мы мертвое тело хороним.

— Какое мертвое тело?

— Мужичок убил себя. Пошел в лес и на дереве убил себя. А ты сам откуда будешь?

— Из Петербурга.

— Из Петербурга? — и вотяки переглянулись и замолчали; затем сказали между собой несколько фраз по-вотяцки и опять уставились на меня испуганными светлыми глазами. Меня же ошеломила эта неожиданная встреча с трупом. Вспомнилось «мултанское дело». Старый казенный лес, которым я только что шел и любовался, как тихо покачивались и глухо шумели высокие ели, теперь стал казаться мрачным. Вотяков, видимо, встревожило то, что прибыл я из Петербурга:

— Зачем ты к нам пришел? Не подослан ли ты, хочешь узнать, как мы живем? Ты думаешь, мы какое злое дело делаем? А мы никому не вредим, живем тихо. Это русские мужики на нас говорят, что мы «человека молим» — это пустое! Это они с досады говорят, хотят у нас отобрать наши земли...

— Что же они о вас говорят?

— А говорят, что мы человека подвешиваем над котлом и ножичками колем, чтобы кровь текла, а эту кровь будто собираем в чашечки и пьем. Это все пустое!

Кейс 5. Б. Акунин Пелагия и белый бульдог (детективный роман, 2001 г.)

А теперь мы пропустим месяц с лишком и перейдем сразу к развязке нашей путаной истории, вернее к началу этой развязки, пришедшемуся на званый вечер для избранных гостей, что состоялся в доме Олимпиады Савельевны Шестаго. Сама почтмейстерша этот праздник во славу современного искусства предпочла назвать звучным словом *soire* (пусть уж он так и остается, тем более что «суаре» этот в Заволжске забудут не скоро).

Что до пропущенного нашим повествованием месяца, то нельзя сказать, чтобы на его протяжении совсем ничего не происходило — напротив, происходило, и очень многое, однако прямой связи с главной нашей линией все эти события не имели, поэтому пройдемся по ним кратко, как говорили древние, «легкой стопой».

Скромное имя нашей губернии прогремело на всю Россию и даже за ее пределами. О нас чуть не каждый день принялись писать столичные газеты, разделившиеся на два лагеря, причем сторонники первого утверждали,

176 | что Заволжский край — поле новой Куликовой брани, где идет святой бой за Русь, веру и Христову церковь, а их оппоненты, напротив, обзывали происходящее средневековым мракобесием и новой инквизицией. Даже в лондонской «Таймс», правда, не на первой и не на второй странице, написали, что в Российской империи, в некоем медвежьем углу под названием Zavołger (sic!) вскрыты случаи человеческих жертвоприношений, по каковому поводу из Петербурга прислан царский комиссар и вся область отдана ему в чрезвычайное управление.

Ну, про чрезвычайное управление — это англичане наврали, однако дела и в самом деле пошли такие, что голова кругом. Владимир Львович Бубенцов, получив полнейшую поддержку из высоких сфер, развернул следствие по делу о головах (а точнее об их отсутствии) с поистине наполеоновским размахом. Была создана Чрезвычайная комиссия по делу о человеческих жертвоприношениях, которую возглавил сам Бубенцов, а членами этого особенного органа стали присланные из Петербурга дознатели и еще несколько следователей и полицейских чиновников из местных — причем каждого Владимир Львович отобрал самолично. Ни губернатору, ни окружному прокурору комиссия не подчинялась и перед ними в своей деятельности не отчитывалась.

Трупов, к счастью, больше не находили, но полиция произвела несколько арестов среди зытяков, и кто-то из задержанных вроде бы признался: за глухими Волочайскими болотами, в черных лесах есть некая поляна, на которой в ночь на пятницу Шишиге жгут костры и приносят мешки с дарами, а что в тех мешках, ведомо только старейшинам.

Бравый Владимир Львович снарядил экспедицию, сам ее и возглавил. Рыскал среди болот и чащоб не один день и нашел-таки какую-то подозрительную поляну, хоть и без каменного истукана, но с черными следами от костров и звериными костями. В соседней зытяцкой деревне арестовал старосту и еще одного старичка, про которого имелись сведения, что он шаман. Посадили задержанных в телегу, повезли через гать, а на острове посреди болота на конвой напали зытяцкие мужики с дубинами и ножами — захотели отбить своих старцев. Полицейские стражники (их при Бубенцове состояло двое) пустились наутек, Спасенный с перепугу прыгнул в трясины и едва не утонул, но сам инспектор оказался не робкого десятка: застрелил одного из нападавших насмерть, еще двоих зарубил своим страшным кинжалом Черкес, а прочие бунтовщики разбежались.

После Владимир Львович вернулся в деревню с воинской командой, но дома стояли пустые — зытяки снялись с места и ушли дальше в лес. Бубенцовское геройство попало во все газеты, вплоть до иллюстрированных, где его прорисовали статным молодцом с усами вразлет и орлиным носом, от государя храбрецу вышла «Анна», от Константина Петровича — похвала, которой знающие люди придавали побольше веса, чем царскому ордену.

В губернии же все будто ополумели. За лесными зытяками таких дерзостей отродясь не водилось. Они и в пугачевскую-то годину не бунтовали, а у Михельсона проводниками служили, что же их теперь-то разобрало?

Кто говорил, что это Бубенцов их довел, бесчестно заковав и бросив в грязную телегу почтенных старейшин, но многие, очень многие рассудили иначе: прав оказался прозорливый инспектор, в тихом омуте, выходит, завелись нешуточные черти.

Тревожно стало в Заволжье. Поодиночке никто по лесным дорогам теперь не ездил, только артелью – и это в нашей-то тихой губернии, где про такие предосторожности за последние годы и думать позабыли!

Итогом работы с кейсами станет заполнение следующей таблицы:

Автор	В. Ян	М. Петров	А. Бруштейн	Б. Акунин	А. Иванов
Жанр	Очерк	Исторический роман	Автобиографический роман	Детективный роман	Статья
Дата публикации	1901	1954	1958	2001	2005
Авторский замысел	Автора как этнографа интересуют особенности национального характера вотяков. Различного рода описания складываются в общий портрет героев очерка	Автор воссоздает в художественном произведении историческое событие. Художественный образ строится на основе воспроизведения характера реального человека (прототипа), но «обрастает» художественными деталями, «оживляющими» героя	Исторический факт необходим автору для того, чтобы показать логику становления характера героини: просто «мрачная история» вызывает сначала интерес, затем сочувствие к «несчастным» и, наконец, меняет мировоззрение	Обращение к историческому сюжету (таинственному происшествию) необходимо в произведении лишь для интриги. Однако проявляется стремление к правдивому изображению событий и характеристике национальных особенностей зытяков (вотяков)	Максимально сжатое изложение исторического материала с обращением к датам, историческим именам и логике событий

Таким образом, подводя итог, подчеркнем важность обращения к истории народа и возможностям литературы в интерпретации исторического факта, который становится художественным фактом, обретая собственную жизнь.

Литература к курсу

Художественные тексты

1. Акунин Б. Пелагия и белый бульдог. – Москва : АСТ, 2000. – 397 с.
2. Бруштейн А.Я. Дорога уходит в даль... Трилогия. Книга вторая. В рассветный час. (1957–1958 гг.). – Кишинев: «Литература Артистикэ», 1987. – 864 с.

- 178 | 3. Петров М.П. Старый Мултан. Перевод с удмуртского автора и А.Дмитриевой. – Устинов, 1985. – 420 с.
4. Ян В. Записки пешехода. – Москва : Правда, 1989. – 574 с.

Литература

1. Бялый Г.А. В. Г. Короленко. – Москва : Государственное издательство художественной литературы, 1949. – 372 с.
2. В. Г. Короленко в воспоминаниях современников. – Москва : Гослитиздат, 1962. – 654 с.
3. В. Г. Короленко в Удмуртии / Буня Михаил Иванович. – Ижевск ; Удмуртия, 1995. – 301 с.
4. Глазов в жизни и творчестве В. Г. Короленко / Глазов. гос. пед. ин-т; сост. и науч. ред. А.Г.Татаринцев. – Ижевск : Глазовский педагогический институт, 1988. – 127 с.
5. Гущина-Закирова Н.Н., Труханенко А. В. Этюды о жизни и творчестве В. Г. Короленко. – Львов : Сполом. 2009. – 268 с.
6. Закирова Н.Н. В. Г. Короленко и русская литература: семинарий. – Глазов, 2010. – 113 с.
7. Короленко С.В. Книга об отце. – Ижевск: Удмуртия, 1968. – 382 с.
8. Миронов Г. Короленко. – Москва : Молодая гвардия, 1962.
9. Негретов П.И. В. Г. Короленко: Летопись жизни и творчества. 1917–1921. – Москва : Книга, 1990. – 287 с.
10. Орлова Р., Копелев Л. Мы жили в Москве 1956–1980. – Москва : Книга, 1990. – 445 с.
11. Разгон Л.Э. В. Ян: критико-биографический очерк. – Москва : Сов. писатель, 1969. – 181 с.
12. Река судьбы. Жизнь и творчество Михаила Петрова: Воспоминания, статьи, речи письма / Сост. З.А.Богомолова. – Ижевск : Удмуртия, 2001. – 462 с.

*Bogdanova L.A.
Ovchenkova O.Y.*

Glazov State Pedagogical Institute

Regional component of literary education at school

In the article the experience of implementation in high-school elective course literature of regional content, which aims – to involve students in the history and literature of his native land.

Keywords: elective course, interdisciplinary integration, regional content, the work program.

Гуманитарное образование в вузе и школе

Современное молодое поколение существенно отличается от своих родителей, которые, впрочем, воспитывались и получали образование в совершенно других условиях. Чаще всего молодежь выбирает профессию не по призванию, а по прагматическим мотивам. Экономические специальности и образование, связанное с высокими технологиями, выбираются с расчетом на получение в будущем высокооплачиваемой работы. Так нужно ли преподавать в школе и вузе гуманитарные дисциплины?

Ключевые слова: гуманитарное образование, философия, социология, лингвистика, изучение иностранных языков.

В 60-е годы XX в. в России популярной темой в среде интеллектуалов был спор между «физиками» и «лириками». В результате русская культура обогатилась прекрасными творениями молодых писателей и поэтов (Б.А. Ахмадулина, Б.Ш. Окуджава, В.Н. Войнович, А.А. Вознесенский, В.П. Аксенов и др.), а наука до сих пор гордится именами талантливых ученых, начавших свою карьеру именно в этот период (А.Д. Сахаров, Ж.И. Алферов, Н.Г. Басов, А.М. Прохоров и др.). А вот уже в XXI в. таких споров, увы, больше не ведется.

Кажется, что XXI в. является веком развития технологий и особой озабоченности проблемами экологии. Вполне естественно, что современные школьники во многом отличаются от школьников прошлых поколений [1]. Впрочем, сегодня школа и вуз во многом тоже изменились [2].

Многие родители жалуются на то, что их дети все свободное время проводят в сети, мало гуляют, мало общаются со сверстниками, мало читают. То, что современные дети мало читают, представляется совершенно закономерным, т.к. современные гаджеты предлагают разнообразные развлечения и, кроме того, служат источником информации. Разумеется, информация, предлагаемая сетью, в плане достоверности значительно уступает печатным источникам, поскольку книги редактируются и достоверность представленной информации проверяется специалистами. Тогда как в сети это происходит далеко не всегда. Можно сказать, что современная молодежь стала практичнее: в основном ее интересует только то, что пригодится в жизни или принесет материальную выгоду [3].

Так все же нужно ли детям, подросткам и молодым людям читать книги, знакомиться с литературой, философией, социологией, религиоведением, лингвистикой? Поскольку мы сами лингвисты, а, значит, гуманитарии, ответом на этот вопрос является уверенное «да»! Но это не объясняет необходимость изучения гуманитарных дисциплин в школе и в вузе. Вот, например, техника помогает нам в быту и жизни в целом, а чем же помогают нам гуманитарные науки? Если мы поймем важность гуманитарных исследований для сохранения этических и моральных ценностей в обществе, мы определим, так ли необходимо сегодня изучать гуманитарные предметы в школе и в вузе.

Во-первых, рассмотрим пользу от чтения художественной литературы. Читать важно не только для «души», но и в воспитательных целях. Истории, рассказанные в книгах, повествуют о важности соблюдения моральных канонов, учат не только добру, но и показывают образцы поведения в различных жизненных ситуациях. В каких бы фантастических условиях не разворачивался сюжет, он всегда строится по антропоцентрическому принципу, и дети невольно экстраполируют образцы поведения героев на себя и свое повседневное окружение.

Кроме того, учителя литературы просят школьников заучивать наизусть довольно большие отрывки прозы и стихотворений. Для чего это делается? Первый и очевидный ответ – для развития памяти. Именно память очень важна для обучения. Старшеклассники должны запомнить гораздо больший объем информации, чем ученики начальной школы, а уже студенты обязаны освоить в два, а то и в три раза больше учебных предметов, чем школьники. Современный подросток поглощает колоссальный объем информации. Не все надо запоминать, но без хорошо развитой памяти успешная учеба невозможна. Кроме того, заучивание наизусть помогает усвоить канонические обороты родной речи, а именно – построение фразы, расстановку смысловых акцентов, правильное произношение слов.

В настоящее время наблюдается рост неграмотности. Родители жалуются на то, что дети не могут освоить все правила родной грамматики, преподаватели вузов хватаются за голову при прочтении курсовых и дипломных работ студентов. Бичом современного образования является не только безграмотность, но и неумение ясно и хорошим русским языком изложить свои мысли (как письменно, так и устно). Это происходит от того, что учащиеся мало читали в детском и подростковом возрасте.

В данном случае не слишком помогает чтение электронных книг, т.к. в них не столь строго проводится корректорская работа. Когда ребенок начинает самостоятельно читать художественную литературу, предпочтение следует отдать все же бумажным носителям, поскольку в уважающих себя солидных издательствах обязательно проводится редакторская и корректорская вычитка текста. При чтении человеческий мозг как бы «копирует» текст и активно

работает визуальная память, что помогает ребенку доводить грамотность до автоматизма без заучивания многочисленных правил.

Во-вторых, в процессе взросления подросток и молодые люди часто ищут смысл в окружающей их действительности. Не всегда родители могут понять подобные поиски и сомнения своего чада. И вот тут на помощь приходит изучение философии и социологии. Читая философские произведения, подросток обнаруживает, что не только у него возникает так много этических сомнений. Оказывается, люди уже давно пытаются найти истину, раскрыть загадки бытия и объяснить смысл своего существования. Кроме того, чтение и изучение философских и социологических текстов помогает индивиду не только организовать свой мыслительный процесс, выстраивая логические цепочки, но и позволяет находить убедительные аргументы, подкрепляющие точку зрения говорящего или пишущего.

В этой связи представляется важным начинать изучение философских текстов уже в школе. Разумеется, необходимо чуть сокращать и адаптировать их. Здесь можно было бы порекомендовать книги древнегреческого философа Платона, который записал и тем самым сберег для нас богатое мыслительное наследие своего учителя философии Сократа. А чтобы по-настоящему заинтересовать подростков, можно было бы начать с диалога «Пир» [4, с. 137]. А в вузе изучение философии должно быть непременно как для гуманитариев, так и для технарей. Ведь именно философия учит нас мыслить нестандартно, раздвигает горизонты познания, помогает выйти за рамки общепризнанных идей. Социология добавляет к этому умение жить в обществе, сохранять толерантность к окружающим, лучше ориентироваться в социальных и политических реалиях современной жизни, мыслить критически.

В-третьих, изучение религий помогает нам лучше понять людей из разных культур, позволяет избежать неловкости и многих этических ошибок в общении с ними, а главное – найти общий язык с такими разными представителями населения нашей планеты, избегая конфликтных ситуаций. Полученные знания различных религиозных верований и их история намного раздвигают наши культурные горизонты, облегчая понимание многих сюжетов в литературе, живописи, архитектуре и музыке. Для молодых людей подобное понимание и толерантность по отношению к «чужим» культурам очень важны. Ведь все непонятное вызывает в человеке подсознательную агрессию. Поэтому так важно стараться понять другого человека! Может быть, в будущем эти образованные молодые люди смогут предотвратить многие конфликтные ситуации именно благодаря своим знаниям в этой области.

В-четвертых, важность изучения иностранных языков в современном мире ни у кого не вызывает сомнения. Знание хотя бы одного иностранного языка помогает карьерному росту, облегчает бытовую сторону путешествий,

182 | привлекает к вам новых друзей из других стран, обогащает вас соприкосновением с новой иноязычной культурой. Знание и представление о законах развития и функционирования собственного языка позволяет достаточно быстро и эффективно освоить хотя бы азы любого иностранного языка. Лингвистика не только структурирует мышление индивида, она организует его логику, понятийный аппарат и ясность изложения своих мыслей.

Таким образом, становится понятным необходимость изучения гуманитарных дисциплин как в школе, так и в вузах. И если знание и развитие техники помогает нам в быту и облегчает существование и труд человека, то гуманитарные дисциплины расширяют наши знания об окружающем мире и объясняют индивиду смысл его существования, помогая налаживать отношения с другими членами общества, облегчая понимание мотивов чужих поступков.

Литература

1. Конюхова К.Н. Школьники в СССР и России: как изменилось молодое поколение за 50 лет. – Текст: электронный // Комсомольская правда : [сайт газеты]. – 2017. – 21 сентября. – URL: <http://www.kp.ru/daily/26734.4/3761099/> (дата обращения 21.09.2017).
2. Кузьминов Я.И. Современный ВУЗ доживает последние дни. Высшее образование по новому. – Текст: электронный // Образование в Москве : [сайт газеты]. – 2021. – 10 февраля. – URL: http://www.obrmos.ru/go/go_vys/Articles...vys_art_new_vuz.html/ (дата обращения 10.02.2021).
3. Миляев Е.Г. Теория для практиков: Чем современные студенты отличаются от прежних поколений. – Текст: электронный // Российская газета : [сайт газеты]. – 2019. – 3 июня. – Спецвыпуск №118 (7876). – URL: <http://www.rg.ru/gazeta/rg-spec/2019/06/03.html/> (дата обращения: 03.06.2019).
4. Платон. Полное собрание сочинений в одном томе. – Москва : Альфа-книга, 2018. – 1309 с.

Bogomolova I.A.

Moscow State Automobile and Road Construction University (MADI)

Humanitarian education at university and school

The modern young generation differs significantly from their parents, who however were brought up and educated in completely different conditions. Most often, young people choose a profession not by vocation, but for pragmatic reasons. Economic specialties and education related to high technologies are chosen with the expectation of obtaining a high-paying job in the future. So is it necessary to teach humanities at school and university?

Keywords: humanitarian education, philosophy, sociology, linguistics, learning foreign languages.

Тропофигуры как вербальные маркеры жанра интервью

Антропоцентричность и медиацентричность современной культуры обуславливают актуализацию жанра интервью в современном медийном пространстве. При этом значимым фактором успешности интервью оказывается включенность/невключенность особых вербальных средств – тропофигур. Можно утверждать, что это коррелирующие категории: чем активнее в условиях демократизации общества развивается жанр интервью, тем выразительной становится речь его участников, что позволяет рассматривать данные языковые конструкции как доминантные характеристики современных медиа.

Ключевые слова: медиадискурс, интервью, тропофигуры, медиатекст.

Общеизвестно, что современные СМИ не только транслируют сложившуюся картину мира, но и формируют ее посредством создания особой медиареальности. Соответственно, медиатекст в актуальных условиях и, как результат, медиадискурс в целом – мощный инструмент воздействия на общественное сознание.

Специфическими чертами новых медиа являются их интерактивность, креативность, подкрепляемые жесткой конкуренцией. Медиадискурс развивается наиболее динамично «поскольку он представляет собой совокупность различных средств коммуникации и способов передачи информации, образующих медиасреду, которая, вследствие отсутствия информационных границ, обладает способностью меняться, развиваясь вместе с общественными явлениями и подстраиваясь под них» [2, с. 1]. В этой связи вопросы прагматической и – шире – риторической организации медийных текстов оказываются все более значимыми: использование *разнообразных орнаментальных средств*, придающих речи выразительность и позволяющих более полно и многопланово передать мысли, дает возможность привлекать большую аудиторию и воздействовать на нее.

В риторике с античных времен приняты два подхода: рассмотрение тропов и фигур как единого образования и отделение тропов (средств образительности) от фигур (средств выразительности). Римский ритор Квинтилиан в труде «Риторические наставления» дал одно из лучших для своего времени определений тропа: «Троп есть такое изменение собственного значения слова или словесного оборота в другое, при котором получается

184 обогащение значения». И тропы, и фигуры делают речь изобразительной, то есть «предельно конкретной, способной вызывать представление» [12, с. 72]. При этом способность вызывать представление имеется у любой «нормальной», обыденной речи, что, собственно, изучают грамматика и лексика как разделы языкознания. Риторика же изучает *средства усиления изобразительности*. Та же мысль утверждается в общепринятом определении экспрессии Е.М. Галкиной-Федорук: «Это усиление выразительности, увеличение воздействующей силы сказанного». Таким образом, мы не считаем возможным разделять тропы и фигуры на 2 самостоятельных класса и вслед за идеей Л.А. Новикова [9] используем номинацию *тропофигура*.

В основу классификации тропофигур нами положен критерий, выделяемый Т.Г. Хазагеровым, – «характер используемых языковых единиц», позволяющий разграничивать дискретные и недискретные единицы. К дискретным фигурам ученый относит (1) фигуры, основанные на сопоставлении звуков – звукоподражательные (ассонанс, аллитерация), паронимические (каламбур, инструментовка); (2) фигуры, основанные на сопоставлении букв и буквосочетаний – графические фигуры (акrostих, палиндром и т. д.) [13, с. 192]. В недискретных фигурах сопоставляемое формируется целостными звуковыми единицами – морфемой, словом, словосочетанием, предложением. Соответственно этому представлению Т.Г. Хазагеров различает следующие основные виды недискретных фигур: перифраза, основанная на тождестве; метонимия, опирающаяся на отношения смежности; метафора, базирующаяся на сходстве; антифразис – результат отношений контраста. К ним примыкают варианты: к перифразе – эвфемизм, какофемизм, антономазия; к метонимии – синекдоха (отношение «человек – одежда», «человек – орудие, предмет»), аллегория (отношение «абстрактное – конкретное», чаще всего разворачиваемые в систему новых, вторичных сопоставлений и изобразительных средств, отношение «содержимое – содержащее», «изделие – материал», а также «произведение – автор», «речь – человек», «мимезис») и ряд других; к метафоре примыкают гиперболы, мейозис, олицетворение; к антифразису – астеизм.

Представляется, что такое членение, опирающееся на тип отношений двух знаковых простых представлений с целью формирования третьего, более сложного, ранее незнакомого, наиболее точно отражает категориальную сущность тропофигуры и может стать основанием для формирования собственной таксономии (см. таблицу 1).

Таблица 1

	Тип отношений			
	Тождество	Смежность	Сходство	Контраст
Тропические фигуры	перифраза, эвфемизм, какофемизм, антономазия	метонимия, парцелляция, аллегория	метафора, сравнение, мейозис, катахреза, инопия	антифразис, зевгма, оксюморон, парцелляция, хиазм, риторический вопрос, риторическое обращение

Не менее значимым для описания сложности и глубины проблемы в аспекте медийной сферы оказывается и предложенное М. Р. Желтухиной понятие *метатропов*, под которыми понимаются стоящие за конкретными языковыми образованиями (на всех уровнях текста) глубинные функциональные зависимости, структурирующие модель мира адресанта, иерархически систематизированные, организующие движение от смысла к тексту, от сознания к речи, от недискретных единиц мышления к дискретно-словесным и обратно [3, с. 32]. Безусловно, в языке масс-медиа существует множество референтивно-мыслительных комплексов, образованных на пересечении реальной жизненной, претекстовой (воспоминание) и воображаемой ситуаций: из цепочки «ситуация – образ – слово» создается «креативная память», а переосмысление становится одним из доминирующих механизмов смысло- и текстопорождения, иначе – механизмом семантизации дискурса, наполнения знаков связью с внетекстовой действительностью, и семиотизации – игры со знаками, хранящимися в памяти [7, с. 600]. В этой связи именно тропо-фигуры становятся теми знаковыми элементами, в состав которых входит ссылка на претекст и особая орнаментальность (фигурированность) которых детерминирует явную экспрессивность медийного текста и/или дискурса.

Одним из самых актуальных медиажанров сегодня, с нашей точки зрения, является жанр интервью. Отметим, что, сохраняя определенную генристическую каноничность, настоящий жанр активно трансформируется в соответствии с изменениями в обществе: интервьюеры реализуют разные роли, спектр целей и задач расширяется, приглашаются различные по социальному статусу гости. Объяснение этому видится в его «межвидовости»: в соответствии с классификацией Т. Репковой жанр интервью относится и к информационным жанрам, и к аналитическим, и к эмоциональным [5, с. 12]. Соответственно, в зависимости от этапа развития общества интервью тяготеет к одной из групп: например, в советское время интервью были информационными; во время перестройки (конец 1980-х – начало 1990-х), когда мнение каждой личности стало вызывать в обществе интерес и формироваться как общественная ценность, сформировалась тенденция перехода от процесса информирования к коммуникации как взаимодействию [11, с. 5]. Более того, несмотря на диалогичность формального построения многих значимых текстов культуры (истоки восходят еще к временам античности), сам жанр интервью появился сравнительно поздно: должны были созреть плоды антифеодальных революций, накопиться определенные демократические традиции. Было немислимо, например, задавать вопросы «от имени читателей» абсолютному монарху, и чтобы в обществе стало принято публично спрашивать и отвечать, должны были измениться не только социальные отношения, но и этикет в самой области информации (см. высказывание теоретика литературы и кино В.Б. Шкловского: «Постоянно установленные

186 | обычаи – этикеты порядка осмотра мира называются жанрами» [13, с. 4]). Иначе – жанр интервью мог сформироваться только в условиях демократизации общественной жизни: интервьюер и гость должны быть равны, и главное – должен быть интерес к личности. Неслучайно актуализация жанра интервью в «журналистском пространстве» наблюдается только в XIX веке, когда в печатных средствах массовой информации появляются публикации в форме «вопрос-ответ». С 80–90-х годов XIX века в России газетное интервью с наиболее значительными лицами политического или литературного круга стало «повседневностью» [4, с. 3].

Одним из первых интервьюируемых лиц Российской империи стал Л.Н. Толстой, причем если в конце 80-х – начале 90-х годов XIX века он давал одно-два интервью в год, то потом – каждый месяц, далее – едва ли не каждую неделю. В. Я. Лакшин пишет: «В беседах с гостями Ясной Поляны, в том числе и с профессиональными журналистами, Толстой затрагивал широкий круг вопросов, по сути, все, что волновало в тот момент его самого или отвечало интересам собеседников: новинки литературы, музыки, живописи, повседневный круг чтения обсуждались Толстым с тою же страстностью, что и новости политики и науки, религиозные и философские вопросы» [4, с. 5.] Широкий круг обсуждаемых тем и стремление передать «живую» речь Л. Н. Толстого с использованием междометий, повторов, образных выражений свидетельствуют о том, что журналисты и аудитория проявляли огромный интерес к личности писателя, относились к нему как духовному лидеру. Таким образом, гость интервью уже на ранних стадиях формирования жанра перестает быть только источником информации, но интересен именно как личность, представляющая свою систему взглядов и особым вербальным образом излагающая свою позицию.

Так, в беседе «В чем счастье?», опубликованной в «Петербургской газете» в 1896 г., явно вычлняются разнообразные тропофигуры: *«Поэзия его (счастье) себе иначе не представляет и, рисуя счастливую аркадию, воспевает жизнь идиллическую на лоне природы...»* (метонимия: поэзия вместо поэты, то есть не люди, а стихия (поэзия), отражающая естественные законы бытия, истину); *«Жизнь в городе на вид это жизнь заключенных!»* (метафора: город похож на тюрьму, он лишает человека свободы, высочайшей ценности); *«Цивилизация <...> придет к концу и погибнет, потому что она ничто иное, как накопление уродливых инстинктов человечества»* (метафора, предельно точно выражающая оценку говорящим городской жизни); *«Нужно осветить свой путь и идти по нему»* (реализуется традиционная для русской культуры метафора (метатроп) жизненного пути); *«... если в эти минуты он может думать, захочет думать и искать истины, то ему вовсе не надо будет поворачивать круто под прямым углом...»* (метафора, в основе которой сходство смены системы взглядов с изменением направления движения в пространстве).

В беседе с Д.Н. Эйфельдт «Раннее утро», 1909 г., Л.Н. Толстой использует следующие тропофигуры: «*В области добра нет границ для человека. Он волен, как птица! Что же мешает ему быть добрым?*» (сочетание метафоры, сравнения, риторического вопроса; риторический вопрос основан на контрасте между вопросительной и утвердительной модальностью, это грамматическая тропофигура: в переносном смысле используется не слово, а форма); «*Весною он (дуб) хорошеет, одевается листвой*» (метафора, отражающая антропоцентризм мировосприятия, дереву придаются черты человека).

Отметим, что развитие жанра интервью в данный период закономерно, поскольку конец 19 – начало 20 вв. в целом характеризуются «повышением» интереса к личности: оформляются как самостоятельные науки психология, социология, появляются работы Фрейда, Юнга, Фромма; на смену реализму приходит модернизм, проявляющий исключительный интерес к личности вне ее социальной принадлежности – Пруст, Кафка, Джойс; акмеисты и символисты уходят от демонстрации человеческих типов к проблемам и интересам конкретной личности.

После октябрьской революции в Советской России интерес к личности ослабевает, человек рассматривается как представитель группы, класса, интересы коллектива, государства ставятся выше индивидуальных. Жанр интервью оказывается «зажатым» в идеологические рамки. «В ту пору на трибуны партийных, комсомольских съездов каждый делегат выходил с речью не только написанной, но и проверенной в обкоме или ЦК, отредактированной. <...> Обращаешься с просьбой об интервью к чиновнику, располагающему информацией, директору какого-нибудь НИИ – они непременно должны испросить разрешения у своего руководства», – пишет Л. Плешаков [10, с. 10]. Так, анализ рубрик и типов публикаций в газетах «Правда» и «Советская Россия» за 1930–1970 гг. подтверждает, что жанр интервью в них не представлен. Популярными жанрами – заметка, репортаж, статья, стихи, нередко публикуются указы.

Можно утверждать, что в этот период жанр интервью смещается на периферию жанровой системы советской журналистики, однако не исчезает совсем: интерес к личности человека остается, но только к «полезной» личности, которая могла бы послужить положительным примером. Речь «голосов пользы» не обладала экспрессией, не была индивидуальной. В книге Н. Мара («50 интервью») собраны лучшие интервью того времени, но даже их сложно назвать выразительными, оригинальными. В интервью с председателем Коммунистической партии США Уильямом Фостером, взятом в 1961 г., интервьюируемый использует парцелляцию («*Ленин у человечества один. И с каждым годом влияние Ленина на жизнь народов возрастает*»), хиазм («*Космос и Ленин, Ленин и космос!*»), метафору («*Так я стал сыном Ленина*»). Даже в подобранных примерах, а это самые выразительные части интервью,

188 | прослеживается доминанта построения текста – повтор. Мы понимаем, что тропофигуры здесь не оживляют образ, а, наоборот, цементируют его, превращая фигуру Ленина в застывшую идеологему.

В выпуске газеты «Труд» от 8 мая 1976 г. опубликовано интервью с заместителем министра обороны СССР генералом армии С. Куркоткиным, в котором интервьюируемый использует метонимии: *«советский солдат <...> опустил наконец свой меч, поправ фашистскую свастику»* (синедоха «часть вместо целого»: солдат вместо армии; метонимия: фашистская свастика вместо фашистов), метафору: *«В ходе их (военных учений) куется боевое мастерство»*. Казалось бы, в речи используются тропофигуры, но они стандартизированны, нового представления у читателя не формируется.

В начале 1990-х произошла перестройка системы российских СМИ, с появлением гласности язык стал более экспрессивным. В передаче «Контрольная для взрослых» в 1991 г. Игорь Шадхан брал интервью у В.В. Путина. Интервьюируемый использовал большое количество метафор, в том числе развернутых: *«многое теряет ту шелуху, которую приобрело за последние десятилетия»*, *«навести твердый порядок жесткой рукой»*, *«жесткая рука начнет нас быстро душить»*, *«(о распаде государства) деятели октября семнадцатого года заложили мину замедленного действия под это здание, под здание унитарного государства, которое называлось Россией <...> Они уничтожили то, что стягивает и сплавливает народы цивилизованных стран, а именно уничтожили рыночные отношения. Единственное, чем они держали страну, – это колючей проволокой. Когда колючая проволока была убрана, распалась и страна»*.

Значительные изменения произошли в начале 2000-х гг., когда появился Интернет и новые медиа. Доля экспрессии значительно увеличилась, а демократизация и высокая конкурентность СМИ привели к «расцвету» тропеизации. В интервью Г. Юзефович с А. Долецкой, опубликованном 07.04.21 на ютубканале «Юзефович», тропофигуры активно используют как интервьюер, так и гость. Например, А. Долецкая использует развернутую метафору: *«Эта книга – сугроб, исполинский сугроб, где с января по декабрь каждый месяц сыпется некий снег, и когда ты 31 декабря тринадцатого года понимаешь, что ты вот так в сугробе, может быть, у тебя уже глаз не видно, ты ощущаешь физически этот барьер, который рухнет на Европу, ее всю перелопатит и переколбасит...»*; *«Это такая игра в бисер, но со временем: с часами, с днями, с минутами»*. Мы можем наблюдать тропофигуру, основанную на претексте («Игра в бисер» – выражение отсылает к роману Г. Гессе). Еще одна особенность: сочетание черт, характерных для книжного стиля (развернутая метафора, аллюзия) со стилистически сниженными элементами – *«перелопатит и переколбасит»*. Смешение высокого и низкого – характерная черта современного языка литературы и СМИ – реализуется во всем интервью.

А. Долецкая использует множество метафор: «*Они думают о мире моды что-то свое и, пытаясь надеть это на свой сценарий, на свое видение, получается неправдочка*» (надеть = что-то инородное, ложное, это трансформируется в разговорное «неправдочка»); «*Андре Леон Телли, который не был главным редактором американского vogue, но был практически тенью Анны Винтур...*» (тень = близость, знание сферы изнутри = честность). Метафоры следуют друг за другом, образуя в совокупности антитезу. Речь глубоко метафоризованна, не только количественно, но и качественно: метафоры вступают в отношения друг с другом, разворачиваются. Интервьюер Г. Юзефович также использует метафоры: «*В анамнезе вы филолог*» (морбильная метафора); «**из другого мира (мода) вы заглядываете в мир наш (литература)**». Более того, интервьюер и гость разворачивают метафоры друг друга в вопросно-ответном комплексе:

А. Долецкая. *Я вообще лишена каких-то упаднических...*

Г. Юзефович. *Хоронить пока не будем.*

А. Долецкая. *Не-не, похороны отменились.*

Г. Юзефович: *Хорошо, похороны не мой любимый жанр, поскольку у нас литературу все время хоронят, а я хожу с лопатой, ее обратно выкапываю, <...> тогда гляцевые журналы тоже медленно выкопаем.*

Такая конвергентная организация теста интервью, где тропофигуры «накладываются» друг на друга и одновременно являются как результатом орнаментализации, так и ее «стимулом», во многом обуславливает не только формирование образа интервьюера и интервьюируемого, но и высокий рейтинг медийного издания.

Резюмируя, отметим, что В.Г. Костомаров определял чередование стандарта и экспрессии, действующее благодаря функциональной двунаправленности публицистического стиля, его конструктивным принципом [6, с. 25]. Представляется, что именно жанр интервью дает максимально точный ответ на реализацию этой антиномии в определенных социальных условиях, а тропофигуры становятся самыми очевидными маркерами данного процесса.

Литература

1. Галкина-Федорук Е.Н. Современный русский язык. Ч. 1. Фонетика. Лексикология. Словообразование. – М., 1958.
2. Джабраилова В.С., Фомичева М.П. Медийный дискурс как объект лингвистического исследования. Режим доступа: <https://doicode.ru/doi/1j/46/1j-01-2019-57.pdf>, свободный (дата обращения: 15.10.2021).
3. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ. М. – Волгоград: Ин-т языкознания РАН; Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 654 с.
4. Интервью и беседы с Львом Толстым / Под ред. В.Я. Лакшина. – Москва : Современник, 1986. – 525 с.

- 190 | 5. Колесниченко А.В. Настольная книга журналиста / А. В. Колесниченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 341 с.
6. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Златоуст, 1999. – 319 с.
7. Лотман Ю.М. Асимметрия и диалог // Труды по знаковым системам. XVI. Учен. зап. ТГУ. Вып. 635. Тарту, 1983.
8. Мар Н.И. 50 интервью. – Москва : Сов. Россия, 1964. – 604 с.
9. Новиков Л.А. Поэтическое противоречие // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2002. – № 3. – С. 122–129.
10. Плешаков Л. Интервью: проход по минному полю / Профессия – журналист. – 2001. – № 3.
11. Сыченков В.В. Интервью-портрет как тип коммуникации / В.В. Сыченков: дисс. канд. фил. наук. – Казань, 2007. – 221 с.
12. Хазагеров Т.Г. Общая риторика / Т.Г. Хазагеров, Л.С. Ширина. – Ростов н/Д., 1999. – 316 с.
13. Шибаета Л. Жанры в теории и практике журналистики: Учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс]. // Эвартист. – Режим доступа: <http://www.evartist.narod.ru/text3/82.htm> (дата обращения: 13.03.2022).

Bozhenkova N.A.

Ukhaneva I.Yu.

Pushkin State Russian Language Institute

Tropofigures as Verbal Markers of the Interview Genre

The anthropocentricity and mediocentricity of modern culture determine the actualization of the interview genre in the modern media space. At the same time, a significant factor in the success of the interview is the inclusion / non-inclusion of special verbal means – tropofigures. It can be argued that these are correlated categories: the more actively the interview genre develops in the context of the democratization of society, the more expressive the speech of its participants becomes, which allows us to consider these linguistic constructions as dominant characteristics of modern media.

Keywords: media discourse, interview, tropofigures, media text.

Роль и способы развития механизма вероятностного прогнозирования в процессе обучения аудированию на уроках русского языка как иностранного

В данной статье рассматривается роль механизма вероятностного прогнозирования в процессе обучения аудированию на уроках русского языка как иностранного. Автором раскрывается сущность понятия прогнозирования, а также аспекты его функционирования. Целью статьи является предложение способов развития данного механизма у учащихся при помощи упражнений по различным аспектам.

Ключевые слова: аудирование, механизмы аудирования, механизм вероятностного прогнозирования, русский язык как иностранный.

Аудирование является одним из видов речевой деятельности, подлежащих развитию на уроках русского языка как иностранного. Под аудированием понимается рецептивный вид речевой деятельности, задачей которого является «психологически сложное» смысловое восприятие звучащей речи [5, с. 329].

В обучении аудированию специалисты выделяют следующие механизмы: а) механизм восприятия; б) механизм внутреннего проговаривания; в) кратковременная (оперативная) память; г) механизм осмысления; д) механизм вероятностного прогнозирования; е) долговременная память; ж) механизм эквивалентных замен [5, с. 343].

В данной статье внимание акцентируется на механизме вероятностного прогнозирования (или «упреждения»). С точки зрения механизмов порождения речи, рассматриваемых Н.И. Жинкиным, упреждающий синтез предполагает взгляд на речь как на «цельное объединение, в котором последующее звено должно быть упреждено предваряющим импульсом для того, чтобы сформировалось предшествующее» [1, с. 37]. Исследователями отмечается, что прогнозирование обусловлено: а) последовательностью событий высказывания и структурными компонентами речи; б) прошлым речевым опытом реципиента; в) ситуацией общения; г) контекстом [2, с. 85]. Преподавателю необходимо донести учащимся мысль о том, что во многих ситуациях количество возможных и наиболее вероятных слов бывает крайне ограничено, особенно на определенных уровнях владения языком. Например, при звучании в диалоге фразы «*Катюша вчера ходила в кино*» вероятность ответа в виде

192 | вопроса «*Что Вы будете готовить?*» сводится к нулю, так как, во-первых, это не соответствует структуре первого предложения, включающего форму прошедшего времени и слово «вчера», во-вторых, ситуации общения, которая предполагает неформальное общение из-за уменьшительно-ласкательной формы имени, а значит, скорее всего требует обращения участников на «ты», и в-третьих, не соответствует контексту, в котором речь идет о кино, а не о кулинарии. Такой пример преувеличенно показывает, каким образом может быть объяснен каждый отдельный аспект вероятностного прогнозирования.

Механизм вероятностного прогнозирования может быть использован на всех уровнях языка в соответствии с имеющимися у студентов знаниями, хотя нельзя не упомянуть, что на начальном этапе обучения, по словам А.Н. Щукина, он «действует замедленно», так как «речевой опыт учащихся невелик» [5, с. 345]. Умение прогнозировать также тесно связано с механизмом долговременной памяти, обеспечивающим длительное сохранение информации. Как отмечается специалистами, «при слушании узнавание слов, грамматических структур, понимание содержания высказывания происходит благодаря извлечению соответствующего материала из долговременной памяти», который формируется «всем предшествующим языковым опытом» [5, с. 346]. Из этого следует, что описанные механизмы тесно связаны и способствуют взаимному развитию.

Использование метода вероятностного прогнозирования имеет особую важность в обучении переводчиков-синхронистов, что подтверждает обилие подобных упражнений в различных учебниках и практикумах по теории перевода с разных языков (Чернов Г.В. [3], Ширяев А.Ф. [4] и др.)

А.Н. Щукин отмечает, что прогнозированию подвергается «как структурная, так и смысловая сторона высказывания» [5, с. 345]. Из этих слов можно сделать вывод, что механизм вероятностного прогнозирования может формироваться с точки зрения следующих аспектов по уровням языка:

- а) фонетическое прогнозирование;
- б) грамматическое прогнозирование;
- в) лексическое прогнозирование;
- г) синтаксическое и текстовое прогнозирование.

В практике обучения РКИ необходимы упражнения, развивающие данный механизм аудирования по разным аспектам, в связи с чем нами предлагаются следующие некоторые виды возможных заданий.

Под фонетическим прогнозированием представляется прежде всего умение работать со звучащим обликом слова, а также интонацией. Для формирования механизма вероятного прогнозирования в рамках данного аспекта целесообразной могут стать задания со стихотворными текстами. В качестве работы с учащимися начального этапа обучения могут быть взяты читаемые преподавателем детские загадки с ответами в рифму:

- 1) *Носят их дети,
Носят старички,
Чтобы лучше видеть!
Что это?... (Очки)*
- 2) *Вот стальная птица
В небеса стремится,
А ведет ее пилот.
Что за птица? (Самолет)*

Другим вариантом работы может быть задание с подбором нужных слов в стихотворении. Студентам дается список лексических единиц, из которых необходимо выбрать одно верное для продолжения стихотворения. Подобное задание учит студентов обращать внимание на рифмующиеся звуки, а также на ритм звучащих строк.

Например:

Задание 1. Даны слова *добрый, смелый, умный, ученый, черный*. Поставьте в них ударения. Прочитайте стихотворение и вставьте пропущенное слово. Послушайте стихотворение и проверьте себя.

*У лукоморья дуб зеленый;
Златая цепь на дубе том:
И днем и ночью кот __? __
Все ходит по цепи кругом...*

Грамматическое прогнозирование подразумевает знание учащимися правил словоизменения изучаемых частей речи, а также законов сочетания последних друг с другом. Задания по данному аспекту должны предлагать учащимся обдумать варианты того, какая словоформа может быть употреблена в определенном контексте. К примеру, дается фраза *Вчера мы...*, а далее учащийся должен озвучить возможные варианты, приняв во внимание то, что последующий глагол употребляется в форме мн. числа прошедшего времени: *Вчера мы ходили в кино/ездили в Москву/посмотрели фильм* и т. д.

Лексическое прогнозирование включает в себя выдвижение реципиентом гипотез относительно выбора необходимой лексической единицы по смыслу предложенного высказывания. В рамках подобных упражнений студенты могут не только тренировать умение подбирать слово по смыслу, но и актуализировать и закреплять свои знания в области фразеологии. Некоторые слова в языке могут иметь определенную частотность употребления друг с другом, что также позволяет предсказывать появление определенного ограниченного количества лексических единиц при восприятии слова на слух. Студентам уровня В1 могут быть даны такие предложения:

1. *Каждый из нас может __?__ хороших результатов, если будет усердно __?__.* В данном случае учащиеся обращаются к своему опыту, согласно которому со словом *результата/результатов* чаще всего используются слова *добиться, достигнуть, достижение*, а со словом *усердно* – *трудиться, учиться*.

2. Я уже _?_ каждый день делать одно и то же. Когда будет что-нибудь новое? Как показывает практика обучения студентов из Китая (уровень В1), в данном предложении часто имеет место ошибка *Я уже надоело. Таким образом, студентам нужно указывать на предложенную форму местоимения, стоящего в Им.п., а не в Р.п., что отрицает возможность создания безличного предложения и использование слова *надоело*. Возможный вариант: *устал/устала*.

3. Чтобы понять другого человека, необходимо посмотреть _?_. Предполагается, что в данном предложении проверяется знание студентами устойчивого сочетания *смотреть на мир его/чужими/другими глазами*.

По утверждению А.Н. Щукина, один из возможных вариантов работы с текстом – чтение вслух с восстановлением отдельных пропущенных слов, при этом «слова могут даваться в сокращенном виде» [5, с. 346]. Такая формулировка дает основание предлагать студентам упражнения на умение «разворачивать» слова из сокращений. В таком упражнении могут быть даны:

а) аббревиатуры разных типов (*ЕГЭ; вуз; главбух, совбез, Минздрав, филфак* и т. д.)

б) графические усечения (*док-во, млн., СПб* и т. д.)

После предварительных упражнений студентам может быть предложено прослушивание текста, включающее в себя слова, представленные в полном виде, которые необходимо написать в сокращенном. Такое задание способствует развитию умения конспектировать слышимый текст, что особенно полезно для студентов, планирующих обучение в российских вузах.

Синтаксическое и текстовое прогнозирование предполагает понимание учащимися способов связи между членами предложения и частями сложного предложения. Кроме того, во внимание берется цельный текст, в котором также комплексно присутствуют грамматические и лексические способы прогнозирования. В качестве тренировки механизма вероятностного прогнозирования студентам могут быть предложены следующие виды заданий:

1. Восстановление предложения. Для фразы «Я взял учебник, чтобы...» возможны следующие варианты ответов: «прочитать его», «дать другу» и т. д.

2. Восстановление части текста. В ситуации реального общения может возникнуть ситуация, когда человек понимает первую и заключительную мысль высказывания, но ввиду трудностей и преград слухового восприятия упускает срединное сообщение. Для учебной тренировки понимания текста в подобной ситуации учащимся даются два предложения, между которыми одно пропущено. Необходимо предположить, о чем может идти речь в таком предложении. Далее студентам предлагается прослушать вариант авторов задания, чтобы сравнить со своей гипотезой. Например: «Вчера был гололед. [Пропущенное предложение]. Мне было очень

больно». Вариантами могут быть предложения «*Я упал*», «*Я вышел на лед и упал*» и некоторые др.

Другой способ работы: студентам может быть дана первая фраза диалога, который необходимо продолжить. Если взять уже упомянутое предложение «*Катюша вчера ходила в кино*», учащийся может предположить следующие наиболее вероятные ответы: «*Я тоже вчера ходил в кино*», «*Что она смотрела?*», «*Она ходила одна?*», «*Я тоже хотел бы*» и т. д. Задача студента – перечислить 5–7 потенциальных вариантов, а далее сравнить с тем, что он услышит от преподавателя или в аудиозаписи.

3. Чтение заголовка/аннотации/ключевых слов текст и прогнозирование его содержания. Довольно часто используемое упражнение, встречающееся не только при обучении аудированию, но и чтению.

Механизм вероятностного прогнозирования позволяет не только развивать непосредственно навыки аудирования, но и организовывать комплексную работу по изучению языка, вовлекая в процесс различные знания и умения, благодаря чему сохраняется принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Стоит обратить внимание на то, что для реализации интенсивного формирования механизма прогнозирования необходимо создание целого комплекса упражнений, включающего в себя как тщательно отобранные аутентичные, так и специально созданные учебные тексты, которые будут направлены на определенный из вышеупомянутых аспектов. Данная статья может послужить методологической базой для последующих теоретических и прикладных разработок в сфере обучения аудированию на уроках русского языка как иностранного.

Литература

1. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
2. Морозов Д.Л. Роль механизма вероятностного прогнозирования в процессе смыслового восприятия иноязычной речи на слух // Вестник КГУ. – 2008. – №3. – С. 85–88.
3. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода. – Москва : Междунар. Отношения, 1978. – 208 с.
4. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод: Деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода. – Москва : Воениздат, 1979. – 183 с.
5. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – 784 с.

Boldysheva A. Y.*Pushkin State Russian Language Institute***The role and ways of developing the mechanism of probabilistic forecasting in the process of teaching listening at the lessons of Russian as a foreign language**

This article discusses the role of the probabilistic forecasting mechanism in the process of teaching listening at the lessons of Russian as a foreign language. The author reveals the essence of the concept of forecasting, as well as aspects of its functioning. The purpose of the article is to propose ways to develop students' mechanism of probabilistic forecasting through exercises on various aspects.

Keywords: listening, listening mechanisms, probabilistic forecasting mechanism, Russian as a foreign language.

Особенности разговорного стиля речи на примере произведений В. Белова «Маникюр», «Письмо»

Данная статья посвящена особенностям разговорного стиля речи на примере произведений В. Белова «Маникюр», «Письмо». Описываются возможности использования разговорной речи в языке художественной литературы.

Ключевые слова: функциональный стиль, функция языка, разговорный стиль речи, разговорная речь.

Важнейшими функциями языка являются общение, сообщение и воздействие. Для реализации данных функций исторически сложились отдельные разновидности языка, которые называются функциональными стилями. В соответствии с этим выделяются следующие стили: научный и официально-деловой (функция сообщения), публицистический и художественный (функция воздействия), разговорный (функция общения). В научной литературе проблемы определения функциональных стилей языка стали активно обсуждаться в 90-е годы XX в. Функциональный стиль – это разновидность, русского литературного языка, «обслуживающая» ту или иную социальную сферу, а также исторически сложившаяся система речевых средств, используемая в повседневном бытовом общении, сфере научных изысканий, политической деятельности, правоведении, медийной сфере и мн. др. [1, с. 50].

В данной работе рассматривается разговорный стиль речи, его особенность на примере произведений В. Белова «Маникюр», «Письмо».

Разговорный стиль речи используется в сфере общения, которая характеризуется отсутствием официальных отношений между участниками диалога. Разговорная речь осуществляется, в основном, в устной форме, в письменной форме ее может представлять личная переписка между коммуникантами. Элементы разговорного стиля речи широко представлены в публицистическом и художественном стилях речи для реализации устного бытового общения в целях стилизации и как средство характеристики героев произведения, речевого поведения.

Особенности разговорной речи во многом определяются условиями, в которых она осуществляется: неофициальность, спонтанность, свободный выбор языковых средств, возможность сопровождения невербальных средств

198 | общения (мимика, жесты) [2, с. 328]. Все это характеризует разговорную речь эмоциональной и экспрессивной. Рассмотрим на примерах произведений В. Белова.

В текстах разговорного стиля речи можно встретить эмоционально и экспрессивно окрашенные слова и словосочетания: «Бабы сидят, мужики над ними в белых халатах», «А вот мы из тебя сейчас такую мадаму сделаем!» (В. Белов «Маникюр»).

Усеченные формы, упрощенные, просторечные и диалектные варианты произношения: «Кабы ты, – говорит», «Обтерли, кажин ноготок обчистили», «Это... самое... Имя-отчество-то у вас как?»

Эллипсис – пропуск какого-то компонента, который легко восстанавливается: «Дорогу-то мне указывают, да по-разному все: один говорит – влево, девушка, другой – вправо, гражданка, третий скажет – тетка, дуй напрямик».

Инверсия – нарушение порядка слов: «Кофту купил, да платье, да модные туфли. Я телеграмму-то дать постеснялась».

Употребление вставных, присоединительных конструкций, вносящих дополнительные сведения, поясняющие основное сообщение: «Моложе меня, а давно на пенсии; делать-то ему нечего – вот обрадел».

Использование вводных слов: «Нет, говорю, поеду и поеду домой».

Использование частиц, междометий: «Ох, уж не утерплю, расскажу, как я в Москву-то слетала!», «Ой, добро, батюшко, до того добро, лучше не надо».

Использование лексических повторов: «Ну, – говорю, – невелика баронь, дошла и пешком». Дошла-то дошла, а намаялась».

Наличие большого числа простых и бессоюзных предложений: «Копак-то всяких, скляночек. Посадили меня, боюсь шевельнуться. Я рукавицами – хлоп, только меня и видели».

Более свободная сочетаемость слов: «Десять годов сбиралась, не могла удосужиться. А тут не глядя свернулась, откуда что и взялось. Отпуск в конторе начислили».

Большое количество восклицательных, вопросительных предложений: Я ли не я?», «А вот не все тебе на народе форсить, в другой раз и не так накрашусь! Не отелились коровы-то?» «– «Отелились», – говорит, – все три».

Подводя итоги, следует отметить, что разговорный слой лексики, рассмотренный автором статьи на примере произведений В. Белова «Маникюр», «Письмо» в разных сферах речевого общения выполняет различные стилистические функции – функцию эмоционального и экспрессивного усиления, функцию общения. Простота и уникальность стиля В. Белова, которые отмечают исследователи его творчества, связаны не в последнюю очередь с художественным использованием разнообразных просторечных, диалектных форм. Изучив уровень речевой репрезентации персонажей произведения, употребление элементов разговорного стиля речи позволяет

Литература

1. Коняшкин А.А. О соотношении понятий «разговорная речь» и «разговорный стиль» // Вестник хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2019. – № 3. – С. 50–55.
2. Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 462 с.

Boltneva V.O.

Astrakhan State Medical University

Features of the conversational style of speech on the example of V. Belov's works «Manicure», «Letter»

This article is devoted to the peculiarities of the conversational style of speech on the example of the works of V. Belov «Manicure», «Letter». The possibilities of using colloquial speech in the language of fiction are described.

Keywords: functional style, language function, conversational style of speech, conversational speech.

Образование и функционирование в речи редких форм компаратива

Статья представляет собой опыт изучения морфологической нормы русского языка. Рассматриваются семантические и грамматические свойства синтетических форм сравнительной степени. Автор на материале данных Национального корпуса русского языка и проведенного психолингвистического эксперимента выявляет основные тенденции образования и употребления редких форм простой сравнительной степени прилагательного, наречия, категории состояния (предикативного наречия).

Ключевые слова: категория степеней сравнения, компаративные формы, морфологическая норма.

Способность к образованию форм степеней сравнения традиционно отмечается как отличительная черта качественных прилагательных и образованных от них наречий, потому что качественный признак может допускать градуирование, т. е. упорядочение разной степени интенсивности по нарастанию или убыванию. Однако образование синтетических форм сравнительной степени возможно далеко не от всех качественных прилагательных. Кроме того, этот процесс может сопровождаться различными явлениями: усечением основы слова, чередованием согласных и гласных в корне, перемещением ударения.

Цель статьи – на материале данных Национального корпуса русского языка (даты обращения – 25 марта 2022 г., 8 апреля 2022 г.) и результатов проведенного психолингвистического эксперимента (время проведения – 4–7 апреля 2022 г.) рассмотреть образование и функционирование в речи редких форм компаратива.

Путем сплошной выборки из основного, газетного, поэтического, устного корпусов Национального корпуса русского языка [1] были найдены компаративные формы *вязче, горче, диче, жальче, жесточе, кратче, кротче, мерзче, отложе*, о которых в «Краткой русской грамматике» сказано, что они «употребляются редко и преимущественно в индивидуальной авторской речи» [2, с. 252]. При этом частеречная принадлежность исследуемых форм (образование от прилагательного, наречия, слова категории состояния) не являлась предметом данного исследования, хотя, по нашим наблюдениям, чаще встречаются все же формы имени прилагательного.

Так, среди 11 найденных употреблений формы *вязче* во всех контекстах это форма прилагательного, например: «*А дальше почва станет вязче, / Трава свежей, полна цветов*» [1]. Важно было определить, какие варианты форм будут предложены носителями языка и как часто встречается в речи последних та или иная форма, признанная академическим справочником редкой. Полученные в Национальном корпусе русского языка данные следует интерпретировать так: сначала указано количество найденных форм, затем в скобках первое число обозначает год(ы) первого появления формы, а число после тире – последнего:

1) основной корпус: *вязче* 9 (1784–1975), *вязчее* 1 (1997); *горше* 589 (1698–1721–2000), *горче* 54 (1700–1722–2007), *горчее* 26 (1848–1863–2009), *горьче* 11 (1827–1832–1923), *горчей* 9 (1871–1874–2002), *погорчее* 2 (1848, 1943), *погорше* 5 (1982–2010), *погорчей* 1 (1991), *горьчее* 1 (1919), *горьше* 1 (1758); *дичее* 23 (1814–2012), *диче* 22 (1829–1963), *дичей* 6 (1924–1997); *жалче* 27 (1825–1826–1991), *жалчей* 5 (1839–1841–2003), *жальше* 2 (1926, 1997), *жальче* 1 (1839–1841), *жалче* 27 (1825–1826–1991), *жалчей* 5 (1839–1841–2003), *жальше* 2 (1926, 1997), *жальче* 1 (1839–1841); *жесточе* 101 (1777–1778–2010), *жесточее* 13 (1766–1768–1937–1948), *пожесточе* 3 (1864–1900); *кратче* 31 (1733–2012), *пократче* 1 (1855); *кротче* 36 (1767–2014), *кроче* 2 (1755, 2005), *покротче* 2 (1869, 1854); *мерзее* 23 (1859–2013), *мерзче* 4 (1742–1876), *померзее* 1 (1975–1999), *померзче* 1 (1876); *отложе* 24 (1787–1980–1989), *поотложе* 1 (1869);

2) поэтический корпус: *вязче* 1 (1922); *горше* 128 (1752–1980–2000), *горче* 11 (1795–1936), *горчей* 7 (1884–1957), *горчее* 2 (1839, 1922), *горьше* 3 (1924–1910); *диче* 7 (1822–1935–1939), *дичее* 1 (1731), *дичей* 1 (1973); *жалче* 7 (1843–1985), *жалчей* 6 (1813–1973); *жесточе* 44 (1747–2008), *жесточее* 2 (1775–1779, 1776); *кратче* 16 (1762–1996), *пократче* 1 (1941–1952); *кротче* 18 (1850–1851–1987), *покротче* 1 (1882);

3) газетный корпус: *вязче* 1 (2001); *горше* 99 (1987–2020), *горче* 3 (2006–2018), *горчей* 1 (2002), *погорше* 3 (2001–2010); *диче* 2 (2003) *дичее* 1 (2017), *дичей* 1 (2017); *жальше* 2 (1997); *жесточе* 8 (1997–2018); *кротче* 1 (2004), *кроче* 1 (2012); *мерзее* 2 (2008, 2012); *отложе* 1 (2013);

4) устный корпус: *горше* 4 (1970–1989); *мерзее* 1 (2002).

В начале исследования мы обратились к электронному варианту входящего в список рекомендованных в 2009 г. Межведомственной комиссией по русскому языку словарей, грамматик, справочников «Грамматического словаря русского языка» А.А. Зализняка [3], чтобы установить, какие формы простой сравнительной степени считаются нормативными. По мнению автора словаря, не образуется форма простой сравнительной степени от прилагательных *вязкий, жестокий, краткий, кроткий, отлогий*. Затруднительно, но все же возможно образование вариантных форм *дичее//диче, жальче//жалче*. От

202 | прилагательного *горький* можно образовать семантически обусловленные варианты *горче* (по вкусу) и *горше* (горестнее), что подтверждается и в «Краткой русской грамматике»: «... с разными значениями слова *горький* соотносятся формы с морфами *-е* и *-ше*: *горче* и *горше*...» [2, с. 253], а прилагательное *мерзкий* имеет находящиеся в отношениях свободного варьирования компаративные формы *мерзее*//*мерзче*.

Затем с помощью методики определения грамматической правильности формы был проведен психолингвистический эксперимент, в котором испытуемые выступали в роли экспертов. Участникам эксперимента (66 студентам 1–5 курсов историко-филологического факультета (40 человек, обучающихся по специальностям «Русский язык и литература» и «Русский язык и литература. Иностранный язык (английский)») и 3 курса факультета начального и музыкального образования (26 человек, обучающихся по специальности «Начальное образование») Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова) было предложено следующее задание: «Образуйте нормативную форму простой сравнительной степени прилагательного. Если образование формы невозможно, поставьте прочерк. Подчеркните те формы компаратива, которые, на Ваш взгляд, редко употребляются в современной речи». Пользоваться сведениями из электронных словарей и справочников при выполнении задания запрещалось, наоборот, в инструктаже говорилось о том, что для успешного проведения эксперимента необходимо личное мнение и обращение к языковой интуиции каждого из испытуемых.

Гипотеза эксперимента была такова: носители языка неизбежно столкнутся со сложностями в образовании компаративных форм, признанных словарями и справочниками малоупотребительными, вследствие чего или будут отказываться от образования форм, или будут предлагать весьма разнообразные их варианты, в том числе окказиональные.

Результаты эксперимента представлены в таблице. В колонке «Национальный корпус русского языка» цифра после компаративной формы означает общее количество найденных в основном, поэтическом, газетном, устном корпусах форм. Данные в колонке «Психолингвистический эксперимент» читаются следующим образом: первое число – общее количество ответов, в скобках число до наклонной черты – ответы первой группы испытуемых, которые обучаются на филологических специальностях, число после наклонной черты – ответы второй группы испытуемых, обучающихся на нефилологической специальности. Если участники эксперимента предлагали две формы, то добавлялись числа возле каждой из них. Так, в качестве вариантов участниками первой группы были указаны формы *мерзее*//*мерзче* (3 человека), *горче*//*горше*, *горче*//«бабушка говорит “горше”», *диче*//*дичее*, *жесточе*//«либо нет этой формы», участниками второй группы – *горьче*//*горше*, *дичее*//*диче*.

Таблица. Сопоставительная характеристика данных о возможности образования компаративных форм

Национальный корпус русского языка	Психолингвистический эксперимент
<i>Вязче</i> 11, <i>вязчее</i> 1	<i>Вязче</i> 45 (28/17), <i>вяже</i> 9 (5/4), форма не образуется 9 (6/3), <i>вязие</i> 2 (0/2), <i>вязчее</i> 1 (1/0)
<i>Горше</i> 820, <i>горче</i> 68, <i>горчее</i> 28, <i>горчей</i> 17, <i>горьче</i> 11, <i>погорше</i> 8, <i>горьше</i> 4, <i>погорчее</i> 2, <i>погорчей</i> 1, <i>горьчее</i> 1	<i>Горьче</i> 22 (14/8), <i>горче</i> 15 (13/2), форма не образуется 15 (7/8), <i>горше</i> 9 (7/2), <i>горьчее</i> 8 (2/6), <i>горьше</i> 1 (0/1)
<i>Диче</i> 31, <i>дичее</i> 25, <i>дичей</i> 8	Форма не образуется 48 (27/21), <i>дичее</i> 14 (10/4), <i>диче</i> 3 (2/1), <i>дичей</i> 2 (1/1), <i>дикее</i> 1 (1/0)
<i>Жалче</i> 34, <i>жалчей</i> 11, <i>жальше</i> 4, <i>жальче</i> 1	<i>Жальче</i> 33 (23/10), форма не образуется 16 (7/9), <i>жалче</i> 14 (9/5), <i>жалчей</i> 1 (1/0), <i>жальше</i> 1 (0/1), <i>жальшее</i> 1 (0/1)
<i>Жесточе</i> 153, <i>жесточее</i> 15, <i>пожесточе</i> 3	<i>Жестче</i> 39 (24/15), форма не образуется 16 (9/7), <i>жесче</i> 4 (2/2), <i>жесточее</i> 3 (3/0), <i>жеще</i> 3 (2/1), <i>жесточе</i> 2 (1/1)
<i>Кратче</i> 47, <i>пократче</i> 2	<i>Кратче</i> 46 (29/17), форма не образуется 13 (6/7), <i>короче</i> 3 (2/1), <i>кратчее</i> 2 (2/0), <i>краще</i> 2 (1/1)
<i>Кротче</i> 55, <i>кроче</i> 3, <i>покротче</i> 3	<i>Кротче</i> 34 (25/9), форма не образуется 19 (13/6), <i>короче</i> 6 (2/4), <i>кротше</i> 3 (0/3), <i>кротчей</i> 2 (0/2), <i>кроче</i> 1 (0/1), <i>кротее</i> 1 (0/1)
<i>Мерзее</i> 26, <i>мерзче</i> 4, <i>померзее</i> 1, <i>померзче</i> 1	Форма не образуется 42 (21/21), <i>мерзее</i> 13 (12/1), <i>мерзче</i> 13 (10/3), <i>мерзше</i> 1 (0/1)
<i>Отложе</i> 25, <i>поотложе</i> 1	Форма не образуется 52 (31/21), <i>отложе</i> 6 (5/1), <i>отложше</i> 4 (0/4), <i>отложее</i> 3 (3/0), <i>отложее</i> 1 (1/0)

Сопоставив формы, найденные в Национальном корпусе и предложенные участниками эксперимента, с формами, считающимися нормативными, приходим к следующим выводам:

1. Среди форм, указанных испытуемыми в качестве нормативных, были как вполне традиционные, образованные с учетом морфонологических изменений в образующей основе (например, *вязкий* – *вязче*, *к/ч*; *краткий* – *кратче*, *к/ч*), так и окказиональные, образованные без учета основных правил формообразования и применения суффиксов *-ее/-ей*, *-е*, *-ше* в зависимости от характера конечной согласной основы (например, *дикий* – *дикее*, *кроткий* – *кротее*, *отлогий* – *отложше*).

2. Участники эксперимента не использовали возможность образования компаративных форм с префиксом *по-*, придающим значение невысокой степени признака (аттенуативное, или «смягчительное») и имеющим разговорный оттенок.

3. Наибольшие затруднения у испытуемых вызвало образование форм компаратива от прилагательных *отлогий*, *дикий* и *мерзкий*. Более того, многие из участников эксперимента не знали лексического значения слова *отлогий*.

4. На образование некоторых форм компаратива в силу закона аналогии повлияли другие формы, гораздо чаще встречающиеся в речи, а также сходство некоторых лексических значений. Так, предложенные варианты *жестче*, *жесче*, *жеще* скорее можно отнести к формам прилагательного *жесткий*, а не *жестокий*, а вариант короче – к форме, образованной от *короткий*, а не от *кроткий*. Подобное направление формообразования можно объяснить тем, что у лексемы *жесткий* одно из значений ('суровый, резкий, грубый') пересекается с основным значением лексемы *жестокий*, лексемы *краткий* и *короткий* также совпадают в значении 'непродолжительный, малый по времени'.

5. Многие из испытуемых по каким-то причинам не выполнили последнюю часть задания (подчеркнуть те формы компаратива, которые редко встречаются в современной речи) или выполнили по-своему (выделяли прилагательные, от которых вообще не образовывали компаративные формы, а нужно было сначала образовать форму, а затем подчеркнуть ее как редкую). Возможно, им помешала чрезмерная сосредоточенность на поиске способа выражения форм. Немногочисленные участники, выполнившие задание полностью, сошлись во мнениях о том, что малоупотребительны варианты форм от всех предложенных прилагательных: *вязкий* – *вязче* 8 (4/4), *вяже* 2 (1/1); *горький* – *горше* 2 (2/0), *горче* 2 (2/0); *дикий* – *дичее* 4 (2/2); *жалкий* – *жалче* 5 (3/2), *жалче* 2 (1/1), *жалчей* 1 (1/0); *жестокий* – *жесточе* 1 (0/1); *краткий* – *кратче* 3 (1/2); *кроткий* – *кротче* 10 (5/5), *кротше* 2 (0/2), *кротчей* 1 (0/1); *мерзкий* – *мерзче* 2 (1/1), *мерзее* 1 (1/0); *отлогий* – *отлогше* 3 (0/3), *отложе* 2 (1/1), *отложее* 1 (1/0).

Таким образом, можно утверждать, что речевая практика демонстрирует значительные отклонения от нормативных предписаний, содержащихся в словарях и грамматиках, так как возможности языковой системы заведомо шире нормы, становление которой происходит благодаря конкуренции вариантов, предоставляемых узусом. Наличие подобного рода оценок, отражающих разные варианты нормы, позволяет находить достоверный материал в отношении допустимых (с точки зрения носителей языка) форм и прогнозировать дальнейшее изменение морфологической нормы.

Литература

1. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/new/> (дата обращения: 08.04.2022).
2. Белоусов В.Н., Ковтунова И.И., Кручинина И.Н. Краткая русская грамматика. – Москва : Рус. яз., 2002. – 726 с.
3. Зализняк, А.А. Словоизменение: около 110 000 слов [Электронный ресурс] // Грамматический словарь русского языка. – Режим доступа: <https://gramdict.ru/> (дата обращения: 25.03.2022).

Formation and functioning in speech rare comparative forms

The article represents the experience of studying the morphological norm of the Russian language. The semantic and grammatical properties of synthetic forms of the comparative degree are considered. The author reveals the main tendencies in the formation and usage of rare forms of the simple comparative degree of an adjective, adverb, category of state (predicative adverb) using the data of the National Corpus of the Russian Language and the conducted psycholinguistic experiment.

Keywords: category of degrees of comparison, comparative forms, morphological norm.

Особенности языкового развития детей-билингвов в условиях миграционных процессов на территории Ставропольского края

В данной статье рассматриваются особенности языкового развития детей-билингвов в условиях миграционных процессов на территории Ставропольского края; обосновывается необходимость создания адаптивных программ для детей-билингвов, а также описывается их структура, позволяющая ориентироваться в общей организации учебно-воспитательного процесса для школьников, нуждающихся в особом языковом и психолого-педагогическом сопровождении.

Ключевые слова: дети-билингвы, языковое развитие, коммуникация.

В последнее десятилетие миграционные процессы в Ставропольском крае происходят по разным причинам, в том числе и по так называемым стрессовым и социально-экономическим, оказывая все большее влияние на развитие различных образовательных практик. В Миграционном бюллетене СКФО за период 2019–2020 гг. (последние данные УФМС России по СК) отмечено, что движение населения в среднем стабильно, максимальные показатели прибывших из близлежащих регионов колеблется в значении до 30 % взрослого населения. В 2020 году в Ставропольский край прибыло из других населенных пунктов 886 детей-билингвов в возрасте от 0 до 15 лет [1]. События 2022 года диктуют новые требования к учителям русского языка и литературы, так как запрос на обучение детей в условиях двуязычия увеличивается.

Интенсификация образовательных процессов в языковом обучении детей-билингвов приводит к организационным и содержательным изменениям методического и психолого-педагогического сопровождения. Учителю необходимо адаптироваться к новым условиям преподавания языка, что вызывает определенные трудности. Так, например, привычные для педагога методики оказываются бесполезными в практике работы с детьми-билингвами.

Изучение особенностей языкового развития детей-билингвов в условиях миграционных процессов на территории Ставропольского края позволяет, в первую очередь, выявить трудности в освоении русского языка двуязычными детьми,

а во-вторых, создать систему интенсивного обучения для вхождения ребенка-билингва в мир русской культуры. Следует отметить, что овладение русским языком для ребенка-мигранта – первоочередная жизненная необходимость. Однако учитель, работая по традиционной методике обучения русскому языку, создает непреодолимый барьер коммуникативного плана. Ребенок-билингв, не осваивающий предметный языковой материал, оказывается вне комфортной образовательной среды. Отсюда возникают противоречия в самой структуре обучения всем предметам, и как следствие – личностные деформации и т.п. Безусловно, невозможно адаптировать в полной мере все существующие учебники и методики для обучения детей-билингвов, однако необходимо определить содержание адаптивной образовательной программы, составленной в соответствии с особенностями языкового развития детей-билингвов в условиях миграционных процессов.

В ходе процесса языкового развития детей-билингвов методисты зачастую пользуются различными терминами: «язык как неродной», «язык как второй родной», «язык как иностранный», «язык детей с русским наследием». Дифференциация важных отличительных особенностей между родным и русским языком позволяет правильно организовать те условия вхождения в русскую культуру на территории Ставропольского края, которые сделают образовательный процесс для детей-билингвов эффективным.

Одним из основных направлений в изучении русского языка связано с семьей ребенка-билингва. Известный методист М. Г. Хаскельберг выделяет в речевом развитии особенности, напрямую влияющие на построение образовательного процесса в школе с полиэтническим составом обучения: более позднее овладение речью; обедненный словарный запас на каждом из языков, при этом общий совокупный лексикон ребенка шире; осложненное усвоение грамматики; трудности при усвоении письменной речи второго языка; при отсутствии практики риск утраты недоминирующего родного языка; эмоциональные трудности, проявляющиеся в поведении [5]. По мнению ученого, дети-билингвы в интенсивном формате должны освоить около двух тысяч слов разных групп для успешного вхождения в коммуникативное пространство школы.

Условия языкового развития ребенка-билингва зависят как от коммуникативной активности таких детей, так и доминантности одного из родных языков. Анализ этих явлений в условиях миграционных процессов на территории Ставропольского края позволит организовать эффективное образовательное пространство, в котором ребенок-билингв успешно интегрируется в культурно-языковую среду.

В процессе языкового развития детей-билингвов в условиях русского языка можно выделить особенности, в рамках которых будет строиться адаптивная образовательная программа: социолингвистические и психологические.

Социолингвистические особенности – это способность подбирать языковые средства для организации эффективной коммуникации с учетом национальной специфики изучаемого языка, умение применять языковые модели в различных ситуациях общения.

Учитывая социолингвистические особенности языкового развития детей-билингвов, преподавателю необходимо включать в содержательную часть программы материалы, связанные с восприятием обучающихся билингвов русской культуры как своей собственной, равноценной собственной, пониманием необходимости сосуществования разнообразных культур и традиций и использованием имеющегося опыта и знаний в разных сферах коммуникации. Кроме того, организация программы языкового развития детей-билингвов предполагает вхождение в русскую культуру без принятия ее как неотъемлемой части своего «Я» (национальный компонент своего характера и поведения), восприятие языка в таком случае должно быть сбалансировано, в этом случае ребенок будет владеть языками, использовать их в любых речевых ситуациях, не смешивая при этом системы разных языков.

Психологические особенности развития детей-билингвов должны учитываться в целях создания программы психолого-педагогического сопровождения. В исследованиях А. Н. Леонтьева и И. А. Зимней отмечается, что полное и автономное владение двумя языками превышает психические возможности обычного человека [7, 8]. Происходит частичное отождествление и смешение двух языковых систем, что приводит к ошибкам в речи (например, появлению интерференции, смешение в речи элементов двух языков до так называемого «полуязычия») на одном или каждом из языков билингва).

Таким образом, для построения адаптивной образовательной программы для детей с особыми образовательными потребностями, для детей-билингвов следует опираться на определенную структуру, которая в соответствии с ФГОС включает целевой, содержательный и организационный разделы. Важно понимать, что адаптивная программа создается с целью включения ребенка в пространство школы, и чем процесс ее реализации будет короче, тем быстрее обучающийся билингв сможет включиться в образовательный процесс. Первая часть программы должна содержать языковой портрет ребенка-билингва, исходя из которого создаются специальные условия получения образования, а также планируемые результаты реализации программы. Вторая часть может заключать в себе не только предметный, но и диагностический, воспитательный и коррекционно-развивающий компоненты. И соответственно, третья часть программы описывает условия ее реализации – индивидуальный учебный план, кадровое и материально-техническое обеспечение.

Особенности коммуникации детей-билингвов связаны со спецификой социума, в котором находится ребенок, – изначально они являются чле-

нами нескольких социумов, где отношение к многоязычию различное: от поддержки до явного неприятия. Чувство исключенности из коммуникации может вызвать нежелательные последствия. Адаптация детей-билингвов к социуму и адекватное вхождение в культуру края будет обеспечиваться только при совместной работе родителей и педагогов, направленной на формирование языковых компетенций, которые способствуют переключению поведения при смене социумов, подготовке к самостоятельной отработке и реализации компетенций, полученных в одном социуме для использования в другом – объяснить и продемонстрировать нормы общения в связи с использованием родного и русского языков в разном окружении.

Реализация приоритетных стратегий государственной национальной политики в условиях Ставропольского края позволяет использовать различные инструменты, которые вводят в языковое пространство края мигрантов. К сожалению, имеющаяся система не может учесть все запросы граждан, которые нуждаются в помощи. В связи с тем, что школа является частью российской в целом и городской в частности образовательной системы и взаимодействует с социально-культурными, научными учебными заведениями, можно определить ее потенциал в реализации программы языкового и психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов в условиях современной школы с полиэтническим составом обучения. Возможности взаимодействия вузовской теории и школьной практики могут определяться уровнем внедрения инновационных форм и технологий обучения в учебный процесс, материальным оснащением, готовностью коллектива к переменам в соответствии с социальным заказом общества, уровнем мобильности и профессиональной подготовленности педагогического коллектива.

В последние десятилетия наблюдается повышенный интерес к исследованию специфики процесса развития речи детей-билингвов, который ориентирует учителя на обучение межкультурному общению. Учителю необходимо стремиться к формированию у обучающихся представления о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой.

Использование различных интенсивных методик как особого инструмента организации культурной коммуникации социально-практической направленности, призванной в сложных процессах глобализации, развития постиндустриальной модели социума поможет создать условия для успешного языкового развития детей, их духовно-творческого самовыражения через ретрансляцию лучших технологий обучения русскому языку.

Осуществление особо созданных условий с помощью технологий обучения русскому языку через содержание специально созданной адаптивной

210 | образовательной программы для детей-билингвов обеспечит реализацию важных ее компонентов: 1) доступность – возможность обращения к аутентичному языковому материалу; 2) гибкость – возможность индивидуального выбора времени, места и темпа работы с языковым материалом; 3) комплексность – возможность развития способностей, обеспечивающих овладение языковыми механизмами (фонетика, лексика, грамматика) и видами речевой деятельности; 4) управляемость – системный контроль качества освоения русского языка; 5) интерактивность – постоянное изменение направленности информационного потока в течение процесса освоения русского языка.

Исследование особенностей языкового развития детей-билингвов в условиях миграционных процессов на территории Ставропольского края позволяет учитывать факторы, открывающие перспективу обоснования стратегических возможностей соизучения двух языков детьми-билингвами и эффективной адаптации их к жизни края.

Литература

1. Официальный сайт УФМС России по СК. – Электронный ресурс. Код доступа: [Migraciya-naseleniya-Stavropol_skiego-kraya-2020-god.pdf](#) (ncfu.ru).
2. Русистика и современность // Материалы XIV международной научно-практической конференции 17–19 сентября 2021 г. – Том 2. Традиции и инновации в практике преподавания русского языка как иностранного. – СПб.: Северная звезда, 2021. – С. 265–270.
3. Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин / редкол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.), Т.В. Кузьмина. – СПб.: Злотоуст, 2012. – С. 235–240.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Издательство ИКАР, 2009. – С. 211.
5. Хаскельберг М. Г. Билингвизм [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psyresurs.ru/>
6. Верещагин Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – Москва : изд-во МГУ, 1973. – 162 с.
7. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Москва : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
8. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 108–124.

Features of the language development of bilingual children in the context of migration processes in the territory of the Stavropol Territory

This article discusses the features of the language development of bilingual children in the context of migration processes in the Stavropol Territory; the necessity of creating adaptive programs for bilingual children is substantiated, and their structure is described, which makes it possible to navigate the general organization of the educational process for children in need of special language and psychological and pedagogical support.

Keywords: bilingual children, language development, communication.

Приветствие и прощание в русском и индийском речевом этикете (на языке хинди)

Речевой этикет является знаковым моментом коммуникационного действия, особенно их речевые формулы «приветствия» и «прощания». Эти речевые формулы служат для обозначения временных границ коммуникативного акта, сигнализируют о намерении начать общение, его окончании или желании закончить. С помощью их использования речевых формул мы выражаем отношения при встрече и расставании. Речевые формулы характеризуются национальным своеобразием, поэтому они играют важную роль во всех культурах. Цель данной статьи – сравнительное изучение формул речевого этикета русских и индийских приветствий и прощаний с точки зрения национальной культуры и их использования. Считая их важности, можно приведем итоги, что большое внимание обратиться на владение формулам, потому что они помогают спортсменом и новым студентам, кто планирует попасть в чужие страны.

Ключевые слова: речевой этикет, речевые формулы, речевые поведения, национальный речевой этикет, речевые этикетные формулы.

Речевой этикет – это выработанные правила речевого поведения, которые представляют собой совокупность словесных форм учтивости. Эти выражения, закрепленные в речевых формулах, являются национально специфичными и используются ежедневно в общении людей.

Под речевым этикетом принято понимать регулирующие правила речевого поведения, систему национально специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности [7, с. 53].

Речевой этикет способствует налаживанию эффективного и успешного общения. Такая эффективная беседа помогает установить вербальный контакт и поддерживать положительную тональность разговора между собеседниками.

Ежедневное поведение человека в общении занимает важное место в жизни общества. Каждый человек должен знать эффективные формулы общения, так как они являются частью культуры поведения.

Любой национальный речевой этикет, который представляет универсальное языковое явление, играет значимую роль во всех культурах и характеризуется национальным своеобразием. В культурно-языковой группе присутствуют речевые формулы приветствия и прощания.

Актуальность темы связана с распространением исследуемого явления и использования речевых формул в разных коммуникативных ситуациях приветствия и прощания в русском и индийском языках (на языке хинди), в речевом этикете, в национальных культурах.

Цель данной статьи – сравнительное изучение формул речевого этикета русских и индийских приветствий и прощаний с точки зрения национальной культуры и их использования.

Понятие речевой этикет имеет много значений в современной лингвистике. Этот термин понимается в широком и узком смысле. Речевой этикет в широком смысле, связан с семиотичным и социальным понятиями этикета, которые играют важную роль при выборе регистра общения (например, *ты* или *вы*), обращений по имени или при помощи иной номинации, способа общения, принятого в деревенском или городском обиходе, среди старшего поколения или молодежи. В узком смысле слова речевой этикет составляет функционально-семантическое поле единиц доброжелательного, вежливого общения в ситуациях обращения и привлечения внимания, знакомства, приветствия, извинения, благодарности, поздравления, пожелания, просьбы, приглашения, совета, предложения, согласия, отказа, одобрения, комплимента, сочувствия, соболезнования и т. д. [9, с. 413].

По утверждению Д.С. Лихачева, «это особый язык общения, дающий возможность поддержания суверенитета каждой личности, достижения взаимопонимания и взаимоуважения, а в конечном итоге формирование той ауры человеческой культуры, в которой только и может нормально существовать и развиваться личность», «это ядро, центр культуры общения» [4, с. 135].

В словаре этикета это понятие определяется следующим образом: «Этикет (фр. *etiquette* – ‘ярлык’, ‘этикетка’) – совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)» [3, с. 431]. «Речевой этикет понимается как система языковых знаков и правил их употребления, принятых в данном обществе за данное время с целью установления речевого контакта между положительной тональности в соответствии с речевой ситуацией» [3, с. 3].

По мнению Н.И. Формановской, этикет – это такие правила социального поведения, «которые отражают существенные для данного общества моральные и этические нормы, связанные как со статусами и ролевыми признаками общающихся, так и с их социально значимыми биологическими признаками людей (мужчина, женщина, старый, молодой и т. д.). Этикет вырабатывает

214 | нормы поведения, общения, способы и преимущество исполнения, демонстрации этих норм и вещественные атрибуты такой демонстрации» [6, с. 180].

Формула приветствия играет значимую роль в жизни человека, особенно во время разговора. Когда мы приветствуем человека, мы выражаем доброжелательное отношение к нему. Выбор формы приветствия зависит от многих факторов. Например, мы не можем приветствовать учителя с помощью речевой формулы *Привет!* в школе, потому что это считается невежливым. Мы используем выражение *Здравствуйте!* Это говорит о том, что необходимо учитывать возраст и статус человека, которого мы приветствуем.

Согласно Толковому словарю русского языка, по определению русской речевой формулы приветствия мы узнаем это обращение к кому-нибудь, речь с выражением добрых пожеланий и расположения [5, с. 848].

Приветствие может дополняться невербальным компонентом, например, киванием головы и рукопожатием. Согласно этикету, женщина первой протягивает руку для рукопожатия, в то время как мужчина произносит слова приветствия [2, с. 395].

В речевом этикете каждая формула приветствия выражает особые отношения и связана с определенной ситуацией. Например, *Здравствуйте!* – приветствие, которое этимологически обозначает пожелание здоровья. Н.И. Формановская дает глубокий анализ русских речевых формул приветствий. *Здравствуйте!* – это самое распространенное приветствие, принятое всем национальным коллективом носителей русского языка. Если люди говорят друг другу при встрече *Привет*, значит между ними существуют дружеские отношения.

Добрый день! – это выражение является эквивалентом приветствия *Здравствуй (- те)*. К официальным обращениям можно отнести такие формулы, как *Позвольте (разрешите) вас приветствовать, Приветствую вас, Здравствуйте* – Эти формы представлены на начальном этапе обучения индийских студентов.

Словарь русского речевого этикета А.Г. Балакая является существенно важным для русской лексикографии. [1, с. 672] В этом словаре отражены русские речевые формулы приветствия и прощания в количестве 605 единиц. В этом словаре речевые формулы приветствия и прощания представлены в алфавитном порядке, что помогает иностранцу ориентироваться в языковой и культурной информации при изучении русского языка. В этой статье мы привели несколько систематизированных и сгруппированных примеров:

1. Приветствия, связанные с религией. Особенно эти речевые формулы относятся к православной религии: *Ангел встречу, Господь тебе встречу, Илье-пророку злат венец, а хозяину здравствовать* и др.

2. Формулы *Привет!, Приветик!, Салют!* относятся к разговорным компонентам приветствия.

3. Иноязычные приветствия, которые представляются с разными фо-
нетическими вариантами: *Хеллоу!, Чао!, Виват!* и др.

4. Выражения, использующиеся после долгой разлуки: *Вот это встре-
ча!, Рад вас видеть!, Какая встреча!, Кого я вижу!, Какие люди!*

5. Приветствия с пожеланием здоровья, долгих лет жизни, в традици-
онном русском быте, например:

а) здоровья: *Доброго здравия!, Многолетнего здравия!* и др.

б) долгих лет в жизни: *Здоровья, дед, на сто лет!, Здоровья вам много-
летнего на всех ветрах!* и др.

в) в традиционном русском быту: *С легким паром!, С легкого пару без угару!*

Как отметила Н.И. Формановская, ответная реакция на приветствие мо-
жет включать в себя различные формы выражений, которые могут включать
в себя вопросы о жизни, делах и т. д., помимо устойчивого набора выражений.
Например: *Как ты живешь?, Как жизнь?*

Эти формулы могут содержать информацию, которая включает в себя
семейные и рабочие вопросы: *Как дети?, Как семья?, Как мама?, Как на
работе?* В ответе могут быть такие выражения: *Хорошо!, Нормально!, Все
в порядке!, Прекрасно!, Замечательно!* По мнению Н.И. Формановской, вы-
ражения которые являются частыми и эллиптическими фразами с выражением
счастья и радости при встрече, могут быть следующими: *Какая встреча!,
Какая приятная встреча!*

Наряду с приветствиями, такие речевые формулы, как прощание, также
играют важную роль в национальном речевом этикете и языке. В русском
языке глагол проститься означает расставание с кем-либо [2, с. 526]. Суще-
ствительное прощание означает действие по глаголу прощаться [2, с. 548].

Прощание по своей природе противоположно приветствию, поэтому оно
представлено в антонимичных формулах. Предлог «до» отмечает срок разлу-
ки, поэтому используются следующие выражения: *До встречи!, До завтра!,
До воскресенья!* Внутри выражений содержатся скрытые пожелания: *Всего
хорошего!, Всего доброго!, Счастливо!* Прощание вечером, на ночь, скорее
всего, непосредственно перед сном, осуществляется в пожелании: *Спокойной
ночи!, Доброй ночи!* – эти выражения являются примером стилистически сни-
женного синтаксического фрагмента. Если собеседники встретились на улице
и после разговора расходятся в разные стороны, то собеседники используют
другие выражения. Обычно коммуниканты используют такие выражения,
как *Приходи(-те)!, Заходи(-те)!, Звони(-те)!, Не забывай(-те) (нас)!*, но не
указывают точное время, дату новой встречи. В ответ можно услышать такие
фразы: *Вы (ты) тоже! И вы (ты) заходите (заходи). И вы (ты) звоните (звони).*

Индийские приветствия состоят из трех частей: из приветственной фор-
мулы, вопросов о самом собеседнике, его здоровье, благополучии и, напри-
мер, о членах его семьи. Следует учитывать, что вопросы и ответы должны

216 | носить скорее вежливый, этикетный, чем информативный характер. Выбор этой формулы зависит от нескольких факторов. Главными из них являются:

- а) ситуация общения;
- б) конфессиональная принадлежность адресата или адресатов приветствия;
- в) их социальный статус;
- д) их половозрастной статус.[8, с.19]

Некоторые классические приветствия входят в индийскую культуру:

а) *Намасте* – नमस्ते – [namaste/намастэ] произносится со сложенными ладонями у груди, что означает ‘Я приветствую божественное в вас’. Несмотря на то, что в Индии существуют много языков, именно приветствие в стране носит единообразный характер. Другие варианты этого приветствия: *Намаскар, Намашкар, Намаскарам, Номоскар. Намаскарам* популярный на юге, а *Номоскар* в Западной Бенгалии.

б) *Пранам* – प्रणाम – [pranam/пранам] – это приветствие используется с целью проявления уважения к старшим, родителям и учителям. Произнесение пранам приравнивается к прикосновению к стопам приветствуемого человека. Пранам произносится со сложенными на груди руками с легким поклоном.

в) *Добрый вечер!* – शुभ संध्या [shubh sandhya / шубх сандхья], *Доброе утро* – सुप्रभात [shubh prabhat / шубх прабхат] – Мы редко используем такие приветственные формулы, чаще используются следующие речевые формулы: *Намаскар* или *Намасте*.

г) речевая формула *До свидания!* эквивалентна *Намасте* и *Намаскар* или слову, заимствованному из урду – *Алвида* – अल्विडा – [alvida/ алвида], которое также используется в значении ‘прощай’.

В Индийском речевом этикете в первой части используется приветственные такие формулы, как *Намаскар* или *Намасте*.

Во второй части обычно задают вопросы о здоровье и благополучии собеседника. Обычно они не имеют информативных ответов.

[क्या चल रहा है?] – ‘Как дела?’

[आप कैसे हैं, आपका स्वास्थ्य कैसा है?] – ‘Как дела, как здоровье?’

[क्या आप ठीक हैं?] – ‘У вас (у тебя) все в порядке?’

[यह सब ठीक है?] – ‘Все в порядке?’

[मुझे आपको देखकर बहुत खुशी हुई!] – ‘Я очень рад вас видеть!’

В третьей части приветствия используются следующие вопросы:

[परिवार कैसा है?] – ‘Как семья?’

[बच्चे कैसे हैं?] – ‘Как дети?’

[क्या आपके माता-पिता ठीक हैं?] – ‘У родителей все в порядке?’

В официальной обстановке (на деловой встрече, деловых переговорах) задается короткий вежливый вопрос относительно конкретных обстоятельств жизни гостя: *Хорошо долетели?, Как устроились?*

Ответы на приветствия по этикету должны быть краткими. В них также должна содержаться позитивная оценка происходящего.

Часто используемые прощальные формулы в индийской речевой системе: [मलिते है! / फरि मलिते है! / बाद में मलिते है!] – ‘До встречи! / Еще увидимся! / Увидимся!’

[आपसे मलिकर अच्छा लग!] – ‘Приятно познакомиться с вами!’

[कल मलिते है!] – ‘Встретимся завтра!’

[जल्द ही मलिते है!] – ‘До скорого!’

Все вопросы индийского речевого этикета в сравнении с русским не могут быть рассмотрены в рамках одной статьи, но мы можем сделать следующие выводы. В современном мире, особенно в городской среде постиндустриального и информационного общества, понятие культуры речевого общения, представление о культуре изменяется в корне. Скорость изменений, происходящих в современности, угрожает традиционным основам речевого этикета, основанным на представлениях о незыблемости социальной иерархии, религиозных и мифологических верований.

Изучение норм речевого этикета помогает человеку не только достигать практических целей, но и ориентироваться на достижение успеха в конкретном акте коммуникации: при необходимости обратить на себя внимание, проявить уважение, вызвать доверие у адресата, его симпатию, создать благоприятный климат для общения.

Национальный речевой этикет играет важную роль в изучении иностранной культуры. Ознакомление с примерами речевых формул приветствия и прощания обоих языков (русского и хинди), представленных в статье, поможет читателю в овладении иностранным языком. Знание речевого этикета, норм русской и индийской речевой культуры и поведения в ситуациях приветствия и прощания позволит избежать ошибок в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Балакай А.Г. Словарь русского речевого этикета. – Москва : АСТ-ПРЕСС, 2001. – 672 с.
2. Евгеньева А.П. Словарь русского языка (МАС) / Под ред. Евгеньевой А.П. – Москва : Русский язык, 1983. – 750 с.
3. Кон И.С. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – Москва : Политиздат, 1983. – 445 с.
4. Лихачева Л.С. Школа этикета: Поучения на всякий случай. – ЕКБ : Средне-Уральское книжное издательство, 1997. – 448с.
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Том IV./ под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : АСТ, 2000. – 848с.
6. Формановская Н.И. Культура общения и речевого этикет. – Москва : ИКАР, 2002. – 236 с.

7. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст. – Москва : Русский язык, 2002. – С. 53–54.
8. Челнокова А.В. Индийский этикет. Речевой и невербальный аспекты. – СПб : Санкт-Петербургский государственный университет, 2019. – 104 с.
9. Ярцева В.Н. Лингвистический Энциклопедический Словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1990. – 683 с.

***Bragina N.G.,
Gargi Ghosh***

Pushkin State Russian Language Institute

Greeting and farewell in English and Indian etiquette (in Hindi)

Speech etiquette is a significant moment of communication action, especially their speech formulas «greetings» and «farewells». These speech formulas serve to designate the time limits of the communicative act, signal the intention to start communication, end it or desire to end it. Through their use of speech formulas, we express relationships at meeting and parting. Speech formulas are characterized by national identity, so they play an important role in all cultures. The purpose of this article is a comparative study of the speech etiquette formulas of Russian and Indian greetings and farewells from the point of view of national culture and their use. Considering their importance, we can summarize that great attention is paid to the possession of formulas, because they help athletes and new students who are planning to enter foreign countries.

Keywords: speech etiquette, speech formulas, speech behaviors, national speech etiquette, speech etiquette formulas.

*Буграев Максат Курбандурдыевич
Иламанова Джерен Аширмурадовна*
Туркменский национальный институт мировых языков
им. Довлетмаммеда Азади
*bugrayev@icloud.com;
jeren8988@gmail.com*

Специфика 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 отличие от туркменского, в русском языке ударение разноместное. Эти 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 учеными, своими бессмертными произведениями внесли весомый вклад в сокровищницу мировой литературы. Говоря об этом, уважаемый Президент Гурбангулы Бердымухамедов отмечает: «С древних времен 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» [2; 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, оторванная от культуры других народов [3; с. 2]. История туркменской литературы является ярким тому подтверждением.

Под мудрым руководством уважаемого Аркадага созданы большие возможности для изучения литературных связей между соседними и родственными народами, поиска новых подходов научного исследования. В этом направлении написаны весомые научные труды и ведутся научные исследования по истории и современности туркмено-азербайджанских, туркмено-каракалпакских, туркмено-персидских, туркмено-узбекских и туркмено-турецких литературных связей. Изучение литературы не ограничивается сопоставлением литературы

220 | родственных народов – ведутся исследования и научные разработки по сопоставлению литератур народов разных национальностей. Здесь необходимо отметить туркмено-русские, туркмено-украинские литературные отношения.

Как и поэтический размер, рифма основывается на внутренней структуре языка. Наряду с национальным слоговым размером туркменской литературы, использовался квантативный размер – аруз [4; с. 18]. Многие из наших средневековых поэтов в своих произведениях мастерски использовали как аруз, проникший 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. Но 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 использовались 3 размера: силлабический (слоговой), силлаботонический и тонический. Размеры русского стихосложения восходят к греческой литературе, несмотря на это они полностью интегрировались со звуковой системой русского языка [5; 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. Особо стоит отметить труды Р.Реджепова и О.Абдуллаева о метрике стихотворений. Данные слоговые размеры присущи классической туркменской поэзии. Наиболее популярны стихотворения из 8 и 11 слогов [1; с. 233].

Говоря о русском стихосложении, то следует отметить, что оно берет начало из греческой литературы и в основном состоит из 5 размеров:

Ямб – двудольный размер с ударением на последнем слоге в стопе. В строке с ударными являются второй, четвертый, шестой и т. д. слоги. Пример четырехстопного 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 с ударными являются первый, третий, пятый и т. д. слоги. Пример четырехстопного хорей:

Бу́ря мгло́ю не́бо кро́ет
Ви́хри сне́жные крутя́.
А.С. Пушкин «Зимний вечер»

Дактиль – 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. Пример:

В рабстве спасенное
 Сердце свободное –
 Золото, золото
 Сердце народное!

Амфибрахий – стихотворный размер с трехсложными стопами с ударением на втором слоге. Пример:

Не ветер бушует над бором,
 Не с гор побежали ручьи –
 Мороз-воевода дозором
 Обходит владенья свои.

Н.А. Некрасов «Мороз, Красный нос»

Анапест (антидактиль) – трехсложный стихотворный размер, стопа которого состоит из двух безударных и третьего ударного слога. Пример:

О, весна без конца и без края –
 Без конца и без края мечта!
 Узнаю тебя, жизнь! Принимаю!
 И приветствую звоном щита!

А.А. Блок «О, весна без конца и без края...»

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 отличие от туркменского, в русском языке ударение разноместное. Эти особенности повлияли на возникновение стихотворных размеров, свойственных каждому языку. Как и в ситуации со стихотворными размерами, внутренняя структура языка, специфика звукового строя весьма влияет на возникновение различных видов рифмовки в туркменской и русской поэзии. Ибо различие в системе стихосложения, 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.

Перекрестная рифма: abab

Boz dumanly beýik daglar
 Garraýyp zemine batar.
 Bilbil mesgen tutan baglar
 Hıjran urup solup ýatar.

Полуперекрестная рифма: abcb

Elli müň ýyl döwrän 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,
 Ýanur duran ýeriň dik-depesinden
 Üfleýän ýalydy salkunuy gowsun.

Помимо вышеназванных в туркменской поэзии встречаются кольцевые (abba), рифмы рубаи (aaba).

В русской поэзии в четырехстопном размере преимущественно используются такие разновидности рифм:

Кольцевая рифма: abba

Глядел я, стоя над Невой,
 Как Исаака-великана
 Во мгле морозного тумана
 Светился купол золотой.

Смежная рифма: aabb

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.

Перекрестная рифма: abab

Люблю грозу в начале мая,
 Когда весенний первый гром,
 Как бы резвяся и играя,
 Грохочет в небе голубом.

Кроме этого, активно используемая в русской поэзии «Сквозная рифма» (aaaa) редко встречается в туркменской литературе. А «Смежная рифма» (aabb) встречается лишь в жанре «икилеме».

Важно отметить тот факт, 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 не сложно различить. Ибо 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. А в жанрах «ляле» и «хювди» единство содержания и формы не является главным требованием, поэтому рифма здесь служит для звуковой гармонии и созвучия.

Литература

1. Абдыллаев О. Теория литературы – Ашхабад, 2010.
2. Бердымухамедов Г.М. Культура – душа народа – Ашхабад: ТГИС, 2014.
3. Гельдыева Ш. Из истории украино-туркменских литературных отношений – Ашхабад, 1977.
4. Кекилов А. Искусство слова – Ашхабад, 1970.

Bugrayev M.K.

Паманова J.A.

*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 Татьяна Ивановна
Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына

Буряченко Елена Сергеевна
Школа-гимназия гуманитарно-правового направления № 4
shaaf202@gmail.com

«Диалог культур» как образовательная технология в школе и вузе

В данной статье мы предлагаем рассмотреть «диалог культур» как одну из образовательных технологий при обучении русскому языку как неродному. Организующим началом в подобных технологиях является русская языковая картина мира. Она помогает учащимся как русским, так и нерусским, осознать русский язык как духовную ценность русского народа, часть национальной культуры, средство ее выражения и постижения. Данная статья носит практический характер, где мы предлагаем различные примеры заданий и упражнений по русскому языку как неродному в школе и вузе.

Ключевые слова: диалог культур; технология, взаимодействие субъектов, многонациональная аудитория, русский язык как неродной, квест.

Многовековая история человечества — это диалог, диалог разных, порой абсолютно противоположных по духу и содержанию культур. Взаимодействие культур, их диалог – наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений [4, с. 9]. Взаимодействие культур — это сложный процесс, где происходит не только обмен опытом, но и знакомство с ценностями и традициями других народов, обнаружение и понимание иных культур, понимание своего «Я» и общение с другими этническими группами.

Подобный диалог предполагает активное взаимодействие равноправных субъектов, где доминирующим моментом является не только познание, но и взаимопонимание, где родной язык и родная культура станут посредниками в восприятии художественной картины мира другого народа. Подобное восприятие дает обучающемуся свободу выражения мыслей по поводу встречи с новой информацией и формирует устойчивый интерес к стране, при этом создает предпосылки для изучения ее языка. Диалог с искусством другой страны позволяет понять культурные и бытовые традиции ее народа, осознать взаимосвязь менталитета, художественного мира нации и ее поведенческих стереотипов, формирует уважение к ним. Более того, диалог культур проявляет особенности родной культуры и языка, заставляет посмотреть на них другими глазами.

В качестве механизма образовательного процесса предполагается общение, происходящее посредством диалога родной культуры и культуры страны изучаемого языка, состоящий в выявлении национальной специфики мышления народа путем сопоставления языковых единиц, произведений искусств, принадлежащих разным национальным культурам, стереотипов речевого поведения носителей разных языков. Тезис «Культура через язык и язык через культуру – основной путь усвоения любого иностранного языка» является очень актуальным и многоплановым. Таким образом, диалог культур не может и не должен кончаться, так как одна из важнейших педагогических технологий используемых для формирования духовно-нравственных ценностей является технология «диалога культур».

Обучение русскому языку как неродному невозможно без изучения и понимания культуры изучаемого языка, без акцентирования особого внимания на духовных ценностях народа. В связи с этим мы на своих занятиях стараемся включать как можно больше заданий, направленных на дополнительное изучение культуры и менталитета народов России, сравнения с культурой кыргызского народа, выявления точек соприкосновения данных культур. Рассмотрим некоторые пути реализации диалога культур в многонациональной аудитории.

Организирующим началом является русская языковая картина мира. Она помогает учащимся как русским, так и нерусским, осознать русский язык как духовную ценность русского народа, часть национальной культуры, средство ее выражения и постижения [1, с. 15].

Уже на первых уроках при изучении сведений о языке темой разговора могут стать языковая картина мира и богатство языков. На этих уроках учащиеся знакомятся с высказываниями писателей, общественных деятелей о русском языке, его богатстве, самобытности. В качестве примера предлагаем прохождение квеста по русскому языку, в котором отгадка – цитата известного писателя о русском языке:

Перед нами зашифрованное изречение русского писателя. Расшифруйте его!

Задания:

1. *Определите зашифрованное слово по следующим морфологическим признакам: Часть речи данного слова — личное местоимение. Морфологические признаки: начальная форма – МЫ. В зашифрованном предложении слово стоит в дательном падеже, во множественном числе. (Правильный ответ – (Правильный ответ – НАМ)*

2. *Найдите в предложении сказуемое. Оно и будет следующим зашифрованным словом: Дан старт новым олимпийским играм. (Правильный ответ – ДАН)*

3. *Выделите из предложения первый повторяющийся предлог: Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, — ты один*

226 | мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! ... (Правильный ответ – ВО)

4. *Словарный диктант. Выпишите недостающие буквы. Составьте из них слово.*

Чу...ство, со...нце, праз...ник, дерева...ный, л...урат, эксп...римент, отбл...ск, бл...стать. (Правильный ответ – ВЛАДЕНИЕ)

5. *Найдите пропущенное повторяющееся слово в поговорках и пословицах (одно слово). Оно и будет следующим зашифрованным словом:*

Прямой путь не всегда ... короткий;

И у ... длинного дня есть конец;

Даже ... яркий лунный свет не сравнится с огнем,

Из пороков ... большой – распутство, из добродетелей ... высокая – сыновний долг

(Правильный ответ – САМЫЙ)

6. *Выпишите из предложений только качественные прилагательные (три слова):*

А) *А богатый русский язык помог ему сделать акцент на том, что действительно брало за душу и пробирало до дрожи.*

Б) *На арене появился могучий мужчина, одетый в кожаную тунику.*

В) *Меткий огонь советских артиллеристов и бронбойщиков нанес дивизиям врага урон. (Правильный ответ – БОГАТЫЙ, МОГУЧИЙ, МЕТКИЙ)*

7. *Определите сочинительный союз, который является одним из самых важных и часто употребляемых союзов в нашей речи. Это «самый сочинительный» из всех сочинительных союзов русского языка, ведь его значение – соединять элементы, ставить их на один уровень, а зачастую объединять их в пары. (Правильный ответ – И)*

8. *Соберите слово из предложенных морфем:*

У слова **ПОЕХАТЬ** возьмите приставку,

У слова **ИСТИННЫЙ** возьмите корень.

У слова **БЛИЖЕ** возьмите суффикс

(Правильный ответ – ПОИСТИНЕ)

9. *Определите прилагательное по значению (из толковых словарей):*

1) *Обладающий чудодейственными свойствами.*

2) *Такой, в котором действие происходит благодаря волшебству.*

3) *Созданный, осуществляемый чудодейственной силой.*

4) *Такой, как в сказке, сказочно прекрасный, пленительный, чарующий.*

Прилагательное в начальной форме (м. р., ед. ч.)

(Правильный ответ – ВОЛШЕБНЫЙ)

10. *Разгадайте зашифрованное словосочетание:*

RPYSWIZQLCCQLGHUKDUIЙSHЯRSWCJЗLUNЫNQLGURQLKG

(Правильный ответ – РУССКИЙ ЯЗЫК)

Соберите получившуюся фразу, расставьте знаки препинания.

Зашифрованная фраза: «Нам дан во владение самый богатый, могучий, меткий и поистине волшебный русский язык». (К. Г. Паустовский)

После прохождения квеста, можно дать еще ряд заданий:

- 1) Подберите к слову язык как можно больше эпитетов на русском языке.
- 2) Попробуйте перевести их на свой родной язык.
- 3) Скажите, сохранился ли смысл данных эпитетов в переводе на родной язык?
- 4) Вспомните и запишите как можно больше пословиц и поговорок на тему *язык, речь, слово* на русском языке. Подберите к ним эквивалентные пословицы на своем родном языке. Проанализируйте их. Что общего и в чем различие этих пословиц?

Задание на сравнение всегда очень интересны. Можно сравнивать не только пословицы и поговорки из разных культур. Мы используем различные лингводидактические упражнения и задания с элементами сравнения, нацеленные на развитие речи и культурологической компетенции с элементами игры. Одно из них – «Сундук традиций». Задание заключается в том, чтобы учащиеся вообразили большой сундук, в который они должны заложить предметы быта, элементы одежды, музыкальные инструменты и др., присущие их национальной культуре. При этом, необходимо давать пояснения, как и для чего используется тот или иной предмет и есть ли похожие предметы в русской культуре.

Принцип задания следующий: в аудитории (классе) находятся учащиеся различных национальностей и во время презентации своей работы они обмениваются культурологической информацией, знакомя друг друга с традициями и менталитетом своей национальности. Хочется отметить, что учащиеся всегда с интересом изучают материал, связанный с их национальной культурой, особенно, когда они самостоятельно исследуют материал: повышается культурный уровень, возникает потребность в получении новых знаний о своих предках, о народных традициях. Выполнение такого задания подготавливает обучающихся к итоговому уроку-проекту, где они уже более детально опишут свои презентации. Сюда также хорошо включить и национальные игры, и национальную кухню, и традиции народа, используя цитаты и описания из художественной литературы национальных авторов, так как тексты художественных произведений писателей и поэтов служат важным источником языкового материала.

Хочется так же отметить большую роль в образовании интегрированных уроков. При этом будет полезна интеграция с уроками литературы, истории, географии, изобразительного искусства, музыки.

Если рассматривать интеграцию с литературой, нельзя забывать, что часто художественные тексты содержат лексику, вышедшую из употребления, что затрудняет чтение и понимание. Поэтому необходимо обращаться к толковым

228 | и этимологическим словарям, словарям синонимов. При этом всегда подключаем родной язык обучающихся, просим привести эквивалент данного слова или понятия на родном языке, подобрать к ним синонимы, антонимы. Такие технологии лучше закрепляют в памяти значение новых слов или понятий.

Если говорить об интеграции с изобразительным искусством или музыкой, то здесь также есть большой простор для работы. Мы подготовили определенный набор вопросов, которые можно использовать при обсуждении или изучении того или иного музыкального или изобразительного произведения:

1) Представьте себя на месте художника (композитора). Расскажите, что вы видите, что слышите, что чувствуете, когда смотрите на картину (слушаете музыку)?

2) Через какие детали художник (композитор) выражает свое внутреннее состояние?

3) Какими приемами воспользовался художник (композитор) и какие средства выразительности включил автор для того, чтобы донести до зрителя свою мысль?

4) Какое чувство рождается у зрителя, рассматривающего картину (у слушателя)?

5) Есть ли у ваших национальных художников, скульпторов, композиторов похожие произведения?

Руководствуясь данными ниже вопросами и заданиями, можно собрать и систематизировать материал для устного выступления о художественном или музыкальном произведении.

При интеграции с географией будет интересна игра «Я экскурсовод», где учащимся предлагается провести экскурсию по родному городу (поселку, улице). Учащимся предлагаются набор вопросов, отвечая на которые, у них получается готовая экскурсионная программа:

1) Что вам известно из истории возникновения вашего города (села, поселка, деревни)? Как возникло его название, что оно обозначает в переводе на русский язык? Менялось ли оно?

2) Какие события из прошлого вашего города (села, поселка, деревни) вызывают у вас чувство гордости и почему?

3) Какие музеи есть в вашем городе (селе, районе)? Когда они были созданы? Чем особенно интересны? Какие памятники старины могут рассказать о прошлом родного края? Когда они появились? Что вы знаете об их создателях?

4) Как в географических названиях отражена история вашей страны? О чем могут рассказать названия улиц и площадей? Что вы знаете о людях и событиях, в честь которых они названы?

5) Чем особенна природа вашего края? Что делается в стране для охраны окружающей среды?

6) Принимаете ли вы участие в современной жизни города (села, поселка)

7) Как вам представляется будущее вашей страны (города)? Какой вклад вы могли бы внести в ее развитие? Как помочь, чем улучшить?

Отвечая на эти вопросы, «экскурсоводу» необходимо использовать выражения типа: «Мне хочется обратить ваше внимание на ...; а вы знаете, что...; вам будет интересно узнать ... и т. д.».

Подобные задания не только развивают речевую и культурологическую компетенцию, но и помогают нам в воспитании патриотизма, бережному отношению к природному и духовному наследию родного края и культуре изучаемого языка. Именно такое отношение и должно быть к языку и культуре у каждого человека, если он себя считает образованным.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества // М. М. Бахтин. – Москва, 1986. – 306 с.

2. Борисова Е.Г. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): учеб. пособие // Е.Г. Борисова, А.Н. Латышева. – Москва : Флинта, 2003. – 288 с.

3. Буряченко Т.И. Сопоставительный анализ текстов в поликультурной аудитории в аспекте «диалога культур» // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. №: 4 (50) – Бишкек, 2019. – 202 с.

4. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Москва, 2008. – 340 с.

5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.

Buryachenko T.I.

Kyrgyz National University named after J.Balasagyn.

Buryachenko E.S.

School-gymnasium of the humanitarian and legal direction № 4

«Dialogue of cultures» as an educational technology in school and university

In this article we propose to consider the «dialogue of cultures» as one of the educational technologies in teaching Russian as a non-native language. The organizing principle in such technologies is the Russian language picture of the world. Russian and non-Russian students can understand the Russian language as a spiritual value of the Russian people, part of the national culture, a means of its expression and comprehension. This article is of a practical nature, where we offer various examples of tasks and exercises on Russian as a non-native language in school and university.

Keywords: dialogue of cultures; technology, interaction of subjects, multinational audience, Russian as a non-native language, quest.

Специфика зооморфных образов в русской языковой картине мира (на материале текстов Н.В. Гоголя)

Современная лингвистика, ориентированная на изучение человеческого фактора в языке, признала своим парадигмообразующим понятием языковую личность. В статье представлен анализ языковой личности персонажа с точки зрения зооморфного кода культуры на материале произведения Н.В. Гоголя.

Ключевые слова: языковая картина мира, зооморфизм, зооморфный образ, языковая личность, зооморфный код культуры.

Ученых в последнее время интересует проблема соотношения языка и культуры. Интерес к изучению культурных и других национальных особенностей общества, эпохи явился основой для развития когнитивной лингвистики, рассматривающей язык в неразрывной связи с его носителем и культурой народа. Язык помогает познать современную ментальность нации и проникнуть в мировидение древних людей. Философы утверждают, что успех человека в обществе зависит от понимания глубинных культурных смыслов, которые вложили в слово наши предки.

Современная лингвистика, ориентированная на изучение человеческого фактора в языке, признала своим парадигмообразующим понятием языковую личность. Этот термин впервые был употреблен В.В. Виноградовым в работе «О художественной прозе», но детальное изучение языковой личности началось с конца 1980-х гг., прежде всего благодаря работам Ю.Н. Караулова. В нашем исследовании представлен анализ языковой личности персонажа с точки зрения зооморфного кода культуры.

В новейших филологических исследованиях рассматривается зооморфный код культуры, позволяющий понять особенности национальной культуры, специфику мировосприятия носителей языка, так как из мироощущения и мировоззрения каждого народа, его языка и культуры складывается национально-специфическое видение мира. Употребление зооморфизмов свидетельствует о том, что языковая картина мира является отображением культуры мира, причем специфичной для каждого языка.

В художественной литературе зооморфные образы позволяют выделить специфические черты внешности персонажей, особенности их поведения,

физические, нравственные качества, передать их эмоциональное состояние, несут определенную оценочность.

В отношениях человека и животного мира нас интересует тенденция зооморфизма – наделение людей свойствами животных. По мнению М.Н. Храмовой, динамика зооморфных образов прослеживается в том, что образ животного, породив зооморфизм, переходит в олицетворение «звериных» проявлений в человек.

В настоящее время все больший интерес у лингвистов вызывает детальное исследование роли зооморфных образов в культурном пространстве. Зооморфный код культуры – это интересный и самобытный языковой пласт, вобравший в себя видение мира носителями языка, их культуру, поэтому он отличается национальным своеобразием.

С древнейших времен мир животных тесно связан с человеком: животные использовались не только в хозяйственной деятельности, но и являлись предметом для размышлений, вызывали разные эмоции. Наши предки, обнаружив сходство людей с животными, могли ярко охарактеризовать человека, назвав то или иное животное. Так появились слова и сочетания слов, которые лингвисты называют зоонимами (зоомонимами), а образы речи – зооморфизмами. Они возникли давно, но до сих пор отражают мифологическое сознание древних людей. Смена представлений о животном мире и взаимосвязи человека и природы дает возможность понять культуру разных народов.

В XIX и XX веках с помощью зооморфных образов изображали социальные проблемы общества. Так, образы животных становились средствами художественной образности объектов реального мира.

Таким образом, разные культуры – это не просто разные слова, это разный культурный фон значения слов.

Во второй половине XX века в изучении языковой картины мира особое внимание уделяется изучению зооморфизмов. В связи с этим появляется многообразие их терминологических обозначений: фразеологические единицы с компонентом – зоонимом, с зооморфными образами, с зооморфизмами, с анималистическим образом, зооморфные фразеологизмы и другие. При всем многообразии общим в содержании этих языковых единиц является то, что они метафорически, через образы животных, характеризуют человека по внешним и внутренним свойствам, как в положительном, так и в отрицательном плане. Зоометафоры обладают национально-культурной семантикой.

В литературе зооморфизм является средством создания образа персонажа. Зооморфизмы обозначают языковые единицы, в которых метафорически, через образы животных народ дает характеристики как внешним, так и внутренним свойствам человека и в положительном, и в отрицательном плане. Они используются в речи и обладают национально-культурной семантикой. В этом случае они предполагают подбор особых для каждого действующего лица

232 | слов и выражений как средств художественного изображения персонажей. В качестве зоонимов функционируют прозвища и обращения, ими являются обобщенные признаки животных или индивидуальные качества человека. В литературе отмечено, что зоонимы создаются за счет оценочного и эмоционального компонентов. При этом оценочный компонент характеризует образованные прозвища, а эмоциональный выполняет междометную функцию.

Итак, зооморфный образ – это тот аспект изучения личности персонажа, который рассматривают с точки зрения описания особенностей внешности и внутренних свойств человека и который представляет собой национально-культурный опыт народа.

Николай Васильевич Гоголь – одна из ключевых фигур в литературном процессе первой половины XIX века. Творчество Н.В. Гоголя – выдающееся и самобытное явление не только для культуры XIX века, но и для всей истории русской литературы. Воодушевленное жаждой познания России и русского человека, оно рождало у прозаиков особый интерес к явлениям современности. Произведения Н.В. Гоголя наполнены глубоким трагизмом, муками за страдания других людей, чувством ответственности за царящее в мире зло.

Художественный стиль Н.В. Гоголя имеет важное значение для развития художественной литературы, причем не только русской, но и зарубежной. Великий писатель обогатил русский язык новыми фразеологическими оборотами и словами, которые взяли свое начало от имен гоголевских героев.

Замысел украинских рассказов возник у Н.В. Гоголя по приезде в Петербург. Столица разочаровала его. Н.В. Гоголя манила родная Украина, ее веселье, приволье, красочность. Все, что было хорошо знакомо ему, легло в основу повестей, вошедших в сборник «Вечера на хуторе близ Диканьки».

Особое место в этом произведении отведено народно-поэтическим образам птиц (соловей, жаворонок), животных (кот, мышь, собака), которые связаны с языческими верованиями. Перед читателем предстает пышная картина украинской природы, образ которой играет в повести одну из ведущих ролей.

Мы видим блеск сияющего дня: «...вверху только, в небесной глубине, *дрожит жаворонок*, и серебряные *песни летят* по воздушным ступеням на влюбленную землю. Да изредка крик чайки или звонкий голос перепела отдается в степи» [5, с. 51].

Красоту украинской ночи: «Божественная ночь! Очаровательная ночь! *Сыплется величественный гром* украинского соловья...» [5, с. 84]; «Сильно и звучно *перекликались блистательные песни* соловьев, и, когда они, казалось, умирали в томлении и неге, слышался шелест и трещание кузнечиков или гудение болотной цапли» [5, с. 99].

Образы птиц – центральный объект для передачи отображения действительности в творчестве Н.В. Гоголя. Особое внимание он уделяет образам «соловья», «жаворонка» как символам свободы, легкости.

У Н.В. Гоголя зооморфоны помогают читателю представить внешний вид персонажа, понять его характер. Признак, по которому дается характеристика, может быть представлен фрагментами: «В черном вывороченном тулупе, *собачий сын*, пан Голова» [5, с. 94], где «собачий сын» – фразеологический оборот – «соотносится с зооморфным кодом культуры, то есть с совокупностью обусловленных культурой стереотипных представлений о свойствах, характерах, особенностях поведения животного» [19, с. 297]. Зооним «собака» представляет образ злого, хищного, грубого человека.

«Под носом торчали у него коротенькие густые усы; но они неясно мелькали сквозь табачную атмосферу, что казались *мышью*, которую винокур поймал и держал во рту своем, подрывая монополию *амбарного кота*» [5, с. 89].

Комичен пан Голова, но в то же время сравнение Головы с котом дает негативную оценку персонажу, причем лексема «кот» отражает широкую гамму чувств: жадность, коварство, хитрость, фразеологизм «орлиный глаз» подчеркивает агрессивность человека.

Сколько ядовитого юмора, реалистических деталей и лукавых намеков, например, в изображении черта, у которого «...мордочка оканчивалась, как и у наших *свиней*, кругленьким пяточком, ноги были так тонки. Но зато сзади он был настоящий губернский стряпчий в мундире, потому что хвост у него совсем такой, как мундирные фалды» [5, с. 106]. Для русского человека зооним «свинья» – символ физической и моральной нечистоплотности, который дает представление о «губернском стряпчем».

«*Овцы* заблеяли, *лошади* заржали, крик *гусей* и торговок понесся снова по всему табору» [5, с. 70].

Лексемы «овцы», «лошади», «гуси», голоса торговок, сопровождающиеся глаголами «заблеяли», «заржали», «крик понесся», дают возможность оценить все происходящее.

«Вечера...» имели необыкновенный успех. Круг быта изучен Н.В. Гоголем – украинское поместье, украинский городок, украинский мелкий помещик и захудалый чиновник. В «Вечерах...» мы слышим «гром украинского соловья», в «Петербургских повестях» «вместо гиперболы воспевания («божественная») звучит ирония: «Не имеет ли воздух Малороссии... свойства, помогающие пищеварению» [1, с. 25].

«Миргородский цикл» (1835 г.) – трагическая книга, состоящая из разнообразных повестей и отражающая авторский замысел.

В «Миргороде» снова изображается Украина, но не крестьянская, а помещичья и чиновничья, и не в сказочно-фантастическом освещении, а с реальной точки зрения.

В повести «Старосветские помещики» писатель отразил распад старого, патриархально-помещичьего быта. Жизнь «скромных владетелей» поместья тиха: «...длинношейный *гусь*, пьющий воду с молодыми и нежными, как пух, *гусятами*»; «отпряженный *вол*, лениво лежащий возле...» [5, с. 147].

Зоонимы «гусь», «гусята» – символ невоспитанности, глупости; «вол» символизирует неповоротливость, тупость, в сочетании с сравнениями «длинношейный», «лениво лежащий» подчеркивают замкнутость поместья, его праздну и безмятежно текущую жизнь, низменность существования обывателей.

Описывая внешность героев, Н.В. Гоголь выделяет следующие детали: «Легкие морщины на их лицах... По ним, казалось, можно было читать всю жизнь их, ясную, спокойную, которая составляла противоположность тем низким малороссиянам, которые... наполняют, как *саранча*, палаты и присутственные места» [5, с. 148]. Сравнение с насекомыми символизирует бесполезную суету, низменность.

Внутреннее убранство дома старосветских помещиков показывает запущенность: «На стеклах окон звенело *страшное множество мух*, которых всех покрывал *толстый бас шмеля*, иногда сопровождаемый *пронзительными визжаниями ос*, но, как только подали свечи, вся эта ватага отправилась на ночлег и покрыла черною тучею весь потолок» [5, с. 157]. Зоомонимы «мухи, усеявшие зеркало», «толстый бас шмеля», «визжащие осы» символизируют не только запущенность дома, но и незначительность существования персонажей, низшую социальную ступень в обществе.

В сборник «Миргород» вошла и повесть «Тарас Бульба», которую можно назвать украинской казачьей эпопеей. Н.В. Гоголь рисует те «удалые времена», когда начиналась борьба вольного казачества с угнетавшими его польскими панами.

Образ степи неотделим от ярких, могучих характеров, ее населяющих. Запорожская степь для Н.В. Гоголя – это царство свободы и равенства, из которого «вылетают все те гордые и крепкие, как лвы!» В русской трактовке зоомоним «лев» выражает превосходство. А для ассоциативного восприятия образа автор включает эпитет «гордые».

Таким образом, зооморфное сравнение «гордые как лвы» подчеркивает могущество, силу, вольность персонажей.

Выразительно раскрываются характеры героев повести. Перед читателем предстает образ сурового и непреклонного Тараса, воплощающего в себе размах, духовную и нравственную силу народа. В характере героя грубость сочетается с нежностью, трагическое с лирическим: «Что ж ты, *собачий сын*, не колотишь меня?» [5, с. 169]; «Ты бы спрятала их обоих себе под юбку, да и сидела бы на них, как на *куриных яйцах*» [5, с. 169].

Трагична сцена смерти Андрия. Автор передает ее глазами Тараса: «Как хлебный колос, подрезанный серпом, как *молодой барашек*, почуявший под сердцем смертельное железо, повис он головой и повалился на траву» [5, с. 253]; «Пропал, пропал бесславно, как *подлая собака!*» [5, с. 253].

Гнев, грозный вид, горечь и сожаление о его бесславной гибели – все слилось воедино.

Сочетание эпитета с сравнением «молодой барашек» передает эмоциональное состояние, мысли и чувства, которые возникли у Тараса в этот момент. Но все-таки сравнение «как подлая собака» превалирует, выражая моральную и этическую оценку произошедшего. Зомоним «собака» в русском языке имеет двоякую трактовку: собака – верный, преданный и одновременно жестокий, трусливый. Не случайно среди переносных значений слова *собака* выделяются «хищник, насильник», «негодяй, презренный человек» [20, стб. 329]. В сравнении «как подлая собака» слово *собака* употреблено в последнем из указанных значений. В сцене смерти данная характеристика «как собака» представляет «чужой, нечеловеческий мир».

Обретение личного счастья оборачивается для Андрия трагедией, потому что оно идет вразрез с ценностями его Родины. Поступок Андрия – это не измена, это его выбор. «Погиб козак», а не Андрий. Речь здесь идет не о смерти человека. Андрий, отрекшись от всех идеалов Сечи, выбрав любовь прекрасной полячки, перестал быть запорожцем, сыном своей Отчизны.

И Остап, и Андрий – «они оба – люди большого сердца и мужества». Белинский назвал их обоих «могучими сыновьями» [Белинский 1949, с. 50].

Выросшие в привольных степях, они наполнены силой: «В один месяц возмужали и совершенно переродились *только что оперившиеся птенцы...*» [5, с. 169]. Использование морфологического средства – уменьшительно-ласкательного суффикса – подчеркивает молодость, неопытность, наивность персонажей. Мужество Остапа Н.В. Гоголь передает через зооморфизмы: «Как плавающий в небе *ястреб...* Остап налетел вдруг на хорунжего» [5, с. 248]. Храбрость Остапа хладнокровная, осознанная, агрессивна. Сравнение с ястребом подчеркивает эту устоявшуюся в русском языке символику.

Композиционное построение сборника «Миргород» отражает восприятие Гоголем современной ему действительности. Произведения разнообразны по содержанию и стилю, но внутренне связаны между собой: поэзия героического подвига в «Тарасе Бульбе» противостоит пошлости «Старосветских помещиков». Обращение к героическому прошлому, в котором были сильные и прекрасные люди, внушает читателю мысль: каждый должен быть другим, и для этого он имеет достаточно качеств, чтобы приблизиться к идеалу.

Таким образом, мы видим своеобразие и оригинальность писательского стиля и языка Гоголя, оказавшие неоспоримое влияние на развитие русского литературно-художественного языка. Язык Гоголя самым естественным образом соединяет в себе простоту, емкость и разнообразие живой разговорной речи с языком художественной литературы, русским и украинским языками.

Сближение человеческого с неживым или животными происходит колоритно, ярко. Произведения Гоголя населяет разнохарактерный животный мир. Как образно отметил А. Белый, здесь «целое животноводство» [1, с. 267]. Ироническое и трогательное, сатира и идиллия переплетается

236 | в произведениях писателя. Гоголевские образы благодаря глубокой правде, заключенной в их характерах, в необыкновенной манере писателя останутся в человеческой памяти.

Литература

1. Белый А. Мастерство Гоголя. – Москва, 1969.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей. От Карамзина до Гоголя. – Москва, 1990.
3. Виноградов В.В. О художественной прозе. – Москва, 1930.
4. Виноградов В.В. Язык и стиль русских писателей. От Гоголя до Ахматовой: Избранные труды. – Москва, 2003.
5. Гоголь Н.В. Собрание сочинений. – Москва, 1963.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Москва, 1987.
7. Караулов Ю.Н. Словарь Пушкина и эволюция русской языковой способности. – Москва, 1992.
8. Караулов Ю.Н. Языковая личность // Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва, 1997.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие: для студентов вузов. – Москва, 2004.
10. Огдонова Ц.Ц. Зооморфная лексика как фрагмент русской языковой картины мира: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2000.
11. Русский язык: энциклопедия / гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва, 1997.
12. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь / И.С. Брилева, Н.П. Вольская, Д.Б. Гудков и др.; Под ред.: И.В. Захаренко и др. – Москва, 2004.
13. Рыжкина О.А. Системное исследование зооморфизмов в русском языке (в сопоставлении с английским): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 1980.
14. Складывшаяся Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб., 1993.
15. Соколова А.Г. КОШКА и СОБАКА в русском и немецком языках (на материале толковых и фразеологических словарей). [Электронный ресурс]. – URL: <https://narfu.ru/sf/sevsgi/departments/rus/science/conf/sokolova.pdf> (дата обращения: 19.11.2021).
16. Солнцева Н.В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Омск, 2004.
17. Сюсько М.И. Статус зоонима в онимической системе: ономазиологический аспект. – Киев, 1988.
18. Телия В.Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция – Москва, 1988.

19. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – Москва, 1996.
20. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 4. – Москва, 1996.
21. Храмова М.Н. Семантика зооморфных образов в современной европейской культуре: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2015.
22. Шаховский В.И. Типы значений эмотивной лексики. – Москва, 2004.
23. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира: (Модели пространства, времени и восприятия).

Byvaltseva I.V.

Secondary school of the village of Syrskoye, Lipetsk municipal district

The specifics of zoomorphic images in the Russian language picture of the world (based on the texts of N.V. Gogol)

Modern linguistics, focused on the study of the human factor in language, has recognized the linguistic personality as its paradigm-forming concept. The article presents an analysis of the linguistic personality of the character from the point of view of the zoomorphic code of culture based on the material of the work of N.V. Gogol.

Keywords: linguistic picture of the world, zoomorphism, zoomorphic image, linguistic personality, zoomorphic code of culture.

Исследования китайских русистов по обучению аудированию на русском языке

Работа выполнена под научным руководством Азимова Э.Г. доктора педагогических наук, профессора

Статья посвящена описанию проблем обучения аудированию на русском языке в работах китайских русистов. Анализируются трудности аудирования, влияние тестирования на обучение аудированию, языковые факторы, влияющие на аудирование, обучение с помощью мультимедиа, выбор методов обучения аудированию. Особое внимание уделяется анализу стратегий обучения аудированию на русском языке, влиянию родного языка учащихся.

Ключевые слова: обучение аудированию, русский язык как иностранный, трудности аудирования, упражнения и задания, китайские русисты.

Проблемы обучения аудированию на русском языке занимают достаточное скромное место среди исследований китайских русистов. Поиск с помощью китайской информационно-поисковой системы CNKI (China Knowledge Network) показал, что статей об обучении аудированию на русском языке в Китае опубликовано немного, всего 14 статей. Основные источники публикаций – журналы «Вестник Института иностранных языков НОАК», «Русский язык в Китае», «Обучение иностранным языкам с помощью технологий».

Обзор этих исследований показывает изменение отношения к месту и роли аудирования в обучении РКИ китайских студентов-филологов. Исследователи Ершова-Бабенко, Сюй Цуньян и И Сяопэн [Ершова-Бабенко, Сюй Цуньян и Сяопэн, 1987: 7–8] использовали в качестве учебного материала теленовости. Они считали, что обучение аудированию позволяет иностранным учащимся погружаться в среду, в которой они общаются на русском языке, что особенно важно для учащихся вне языковой среды.

Цен Хуйфен и Ци Юаньлун [Цен Хуйфен, Ци Юаньлун 1987: 8] подчеркивают, что при выборе материалов следует в первую очередь обратить внимание на проблему отбора учебных материалов при обучении аудированию новостей. Словарный запас новостей охватывает широкий диапазон. При выборе материалов язык должен быть репрезентативным, содержание должно быть типичным, систематизация языкового материала должна осу-

ществляться последовательно, шаг за шагом, необходимо использовать различные приемы обучения аудированию.

Лю Тинминь [Лю Тинминь 1987: 11] подчеркивает, что, во-первых, при выборе учебных материалов по аудированию следует охватывать широкую тематику, учитывать разнообразное содержание, особенности оформления текста, визуальной информации, формы и жанры аудиотекста. Во-вторых, скорость и ясность речи должны быть соответствующими интересам и возможностям учащихся, словарный запас и модели предложений иметь важное влияние для процесса аудирования. В-третьих, обучение аудированию должно сочетаться с другими видами речевой деятельности. В-четвертых, формирование и развитие навыков и приемов аудирования осуществляются за счет выполнения различных типов упражнений. В-пятых, при обучении аудированию следует обратить внимание на сочетание зрительного восприятия и слухового восприятия, сочетание интенсивного и экстенсивного прослушивания, взаимодействие практики прослушивания в классе и вне класса.

У Вэйвэнь [У Вэйвэнь 1988: 6] отмечает, что обучение аудированию должно не только включать знания о фонетической системе, но и развивать способности анализировать и рассуждать в соответствии с контекстом и содержанием аудиотекста. Требуется не только богатый словарный запас, но и умения логического и связного мышления. Нужны прочные базовые знания в области устной речи, при этом также необходимо обладать широким кругом знаний в области фонетики и интонации. Для повышения уровня владения языком необходимо совершенствовать навыки и умения самостоятельного аудирования. Следует поощрять студентов не только развивать навыки аудирования, чтобы закрепить новые знания, но и помочь учащимся развить чувство языка, улучшить понимание прочитанного, расширить словарный запас, сократить дистанцию между знаниями и практическими навыками аудирования.

Хэ Инюй [Хэ Инюй 1994: 58] проанализировала типичные ошибки китайских студентов с точки зрения фонетики: 1. редукция безударных гласных: безударные гласные подвержены качественным изменениям в потоке речи; 2. различие между глухими и звонкими согласными; 3. наличие согласных, которых нет в китайском языке, присущих только русскому языку; 4. непривычные для китайцев сочетания согласных; 5. наличие многосложных слов, в которых высока вероятность ошибки. Слуховое восприятие имеет особое значение для студентов, изучающих иностранные языки. Это связано с тем, что при вербальном общении, если уровень слушания невысок, устное общение затруднено.

Чжу Сяотао [Чжу Сяотао 1995: 52] проанализировал трудности восприятия аудиотекста: слитное чтение, произношение флексии и фонетического варианта слова. Он отметил, что помимо умения восприятия, следует также

240 | овладеть умением понимания: способность распознавания, способность рассуждения, способность понимания и способность выбора информации. Кроме того, он также указывает на проблемы, на которые необходимо обратить внимание при обучении аудированию: использование учебных материалов для аудирования, количество новых слов в аудиотексте, домашние задания для аудирования.

Ли Яцзюнь [Ли Яцзюнь 2004: 120] проанализировала процесс аудирования с точки зрения психолингвистики и предложила развивать следующие навыки аудирования: 1. подготовка умения прогнозирования и суждения; 2. развитие способности к извлечению главного содержания и главной информации в тексте; 3. развитие когерентности и связности дискурсивной информации для обучению аудированию; 4. тренировка памяти; 5. развитие слуховой образной памяти; 6. формирование способности к накоплению и активизации когнитивной схемы (теория схем) знаний в мозгу.

Лю Лифэнь [Лю Лифэнь 2004: 66] в своей статье анализирует текущую ситуацию обучения аудированию на русском языке, с помощью компьютерного программного обеспечения «Учите русский язык». Посредством анализа структуры и содержания обучения, возможностей программного обеспечения, в соответствии с целями обучения аудированию на основе конструктивистской теории обучения предлагается новая модель обучения аудированию под руководством преподавателя и в ходе самообучения студентов.

В статье Сюй Вэньлин [Сюй Вэньлин 2005: 50] используются методы количественного и качественного анализа для изучения ошибок аудирования 36 студентов, изучающих русский язык в Институте иностранных языков при НОАК, начиная с анализа ошибок в новостном диктанте. В статье описываются факторы, влияющие на аудирование. Результаты анализа показывают, что наибольшее влияние на диктант оказывает фонетика, за которой следуют грамматика и лексика, наибольшее влияние на результаты диктанта оказывают фонетические варианты и пропущенные звуки. В частности, слитное произношение и пропущенные звуки в потоке речи имеют самую высокую корреляцию, за ними следуют фонетические варианты и слитное чтение.

Фу Сяоя [Фу Сяоя 2009: 46] отмечает, что преподавание спецкурса «теленовости» — очень сложный процесс. На основе методики преподавания иностранного языка и собственного многолетнего педагогического опыта автор рассматривает необходимость создания курса «Теленовости», обсуждает характеристики курса, цели обучения и конкретные методы обучения.

Ли Янь [Ли Янь 2012: 68–72] анализирует с точки зрения когнитивной психологии взаимосвязь между аудированием и диаграммами (ментальными схемами) с использованием теории схемы, обсуждает важную роль активации и построения диаграмм в процессе аудирования для эффективного получения

информации, а также обсуждает лингвистические схемы при аудировании. Стратегия обучения направлена на повышение уровня аудирования и достижение положительного эффекта обучения.

Тест является инструментом проверки результатов обучения, он должен оказать положительное влияние на результаты обучения. В статье Сюань Чжиинь [Сюань Чжиинь 2018: 41] проводится анализ данных результатов теста ТРЯ-8 (Тест по русскому языку – восьмой уровень) с помощью специального программного обеспечения, проводится анализ надежности, достоверности, корреляционный анализ результатов, а также обсуждается обучение аудированию и переводу на продвинутом этапе в Китае, выявляются недостатки обучения и даются педагогические рекомендации по их устранению.

Чжан Цзюньсян [Чжан Цзюньсян 2019: 69–75] отмечает, что с точки зрения аутентичности и коммуникативности корпуса текстов, целенаправленности и сложности вопросов и т. д. разработка текстовых заданий по аудированию при тестировании ТРЯ-8 может сыграть положительную роль в обучении. Информация на основе обратной связи, полученная в результате тестирования, показывает, что в целом уровень слушания новостей учащимися нуждается в дальнейшем улучшении, что свидетельствует о наличии недостатков в организации учебной деятельности. На основе исследования текущей ситуации с обучением аудированию новостей на русском языке в различных вузах в соответствии с теорией функциональной риторики и лингвистики дискурса автор считает, что преподаватели должны в полной мере использовать учебные и социальные ресурсы, чтобы помочь учащимся накопить базовые фоновые знания о новостях, овладеть стилем и структурными характеристиками новостного дискурса и практиковать навыки аудирования.

Чжао Вэй и Жун Цзе выдвинули свои предложения по обучению аудированию на 3–4 курсах с точки зрения тестов по аудированию. Они обсудили теоретическую основу теста по аудированию, сбор пропозициональных данных, расчет времени записи и общего количества используемых слов, рациональность отбора материала, валидность, надежность, сложность и степень различия тестовых вопросов, а также пропозициональные методы и навыки аудирования [Чжао Вэй, Жун Цзе, 2014: 233–242].

Анализ состояния исследования проблемы обучения аудированию русскому языку в Китае показывает, что до 2000 года исследования обучения аудированию на русском языке китайскими учеными основывались на опыте обучения аудированию в Советском Союзе, большинство статей представляли собой методические предложения или рекомендации по обучению аудированию. После 2000 года ученые начинают исследовать эту проблему на основе теории схемы, когнитивной лингвистики и психолингвистических знаний, а также использовать компьютерное программное обеспечение для анализа данных и т. д. Было обращено внимание положительный эффект

242 | использования тестов в обучении аудированию. Можно сделать вывод, что современные китайские исследования по обучению аудированию на русском языке используют опыт и извлекают уроки из исследований по аудированию на английском языке. Количество опубликованных работ по обучению аудированию на русском языке в Китае относительно мало, поэтому исследование проблемы обучения аудированию необходимо расширить. Это касается и использования исследований, которые являются обобщением методов и результатов обучения аудированию на русском языке опытных педагогов на протяжении многих лет.

Литература

1. 叶尔绍娃—巴本科 徐存良 易小朋, 用苏联电视新闻进行教学是外国入学俄语的好方法, 外语电化教学. 1987. – № 1. – С. 7–8. // Ершова-Бабенко, Сюй Цуньян и И Сяопэн. Преподавание новостей советского телевидения – хороший способ для иностранцев, изучающих русский язык // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. – 1987. – С. 7–8.
2. 岑惠芬 季元龙, 俄语二年级新闻听力课的选材与教学方法, 外语电化教学, 1987 (01) С. 9–10. // Цен Хуйфен Цзи Юаньлун. Подбор учебных материалов и методика обучения аудированию теленовостей на русском языке на втором курсе // Обучение иностранным языкам с помощью технологий. – 1987. – № 1. – С. 9–10.
3. 付晓霞, 《电视新闻》课教学方法的探讨, 中国俄语教学. – 2009. – 28(02). – С. 44–48. // Фу Сяоя, Методика обучения теленовостям на русском языке // Русский язык в Китае. – 2009. – 28(02). – С. 44–48.
4. 何英玉, 俄语听抄中常见错误分析 中国俄语教学, 1994(3): 58–60 // Хэ Инъюй. Анализ типичных ошибок записи текстов после прослушивания // Русский язык в Китае. – 1994. – № 3. – С. 58–60.
5. 李雅君, 高效俄语听力教学策略的心理语言学分析, 黑龙江高教研究 – 2004. – № 3. – С. 120–123. Ли Яцзюнь. Анализ стратегии обучения аудирования на русском языке в китайском вузе с точки зрения психолингвистики // Исследование высшего образования в пров. Хэйлуцзян. – 2004. – № 3. – С. 120–123.
6. 李妍, 基于图示理论的俄语听力教学, 中国俄语教学 – 2012. – № 31(01). – С. 68–72. // Ли Янь. Обучение аудированию на русском языке на основе теории схемы // Русский язык в Китае. – 2012. – № 31(01). – С. 68–72.
7. 刘廷民 俄语听力课教学的几点做法, 中国俄语教学 1987(04): 11–13 // Лю Тинминь Рекомендации для обучения аудированию на русском языке // Русский язык в Китае. – 1987. – № 04. – С. 11–13.
8. 刘丽芬 多媒体辅助俄语听力教学模式探讨, 中国俄语教学, 2004(04), с. 66–68. // Лю Лифэнь. Модель мультимедийного обучения аудированию на русском языке // Русский язык в Китае. – 2004. – № 4. – С. 66–68.

**Studies of Chinese Russianists on teaching
listening comprehension in Russian**

The article is devoted to the description of the problems of teaching listening comprehension in Russian in the works of Chinese Russianists. Difficulties in listening, the impact of testing on learning to listen, language factors influencing listening, learning with the help of multimedia, the choice of methods for teaching listening are analyzed. Particular attention is paid to the analysis of strategies for teaching listening in Russian, the influence of the native language of students.

Keywords: learning to listen, Russian as a foreign language, listening difficulties, exercises and assignments, Chinese Russianists.

Понятие концептосферы «космос» в русской и китайской лингвокультурах

В статье рассматривается понятие концептосферы «космос», анализируются основные особенности концепта «космос» в русской и китайской лингвокультурах при помощи этимологического анализа. Исследуются характеристики репрезентации данного концепта в двух языках и выявляется актуальность данного концепта.

Ключевые слова: концептосфера, космос, лингвокультура, языковая картина мира.

Языковая картина мира является важным понятием в лингвокультуре и представляет собой языковое выражение восприятия реального мира людьми, говорящими на данном языке. В нем содержится много информации о системе ценностей и мировоззренческих характеристиках народа. Концепты являются наиболее фундаментальными понятиями в лингвокультуре и представляют собой основные строительные блоки лингвистической теории миропонимания, где значения воплощают и доминируют над мировоззрением и ценностями народа.

Важнейшим понятием когнитивной лингвистики является понятие концептосферы, представляющее области знаний, состоящей из концептов как ее единиц. Термин «концептосфера» был введен в русскую науку академиком Д. С. Лихачевым. Концептосфера, на взгляд Д. С. Лихачева, это совокупность концептов народа, она формируется всеми потенциями концептов носителей языка [3, с. 5]. Концептосфера народа шире семантической сферы, представленной значениями слов языка. Чем богаче культура народа, его фольклор, литература, наука, изобразительное искусство, исторический опыт, религия, тем богаче концептосфера народа. И концепты, и, соответственно, концептосфера являются ментальными (мыслительными), ненаблюдаемыми сущностями.

Вся совокупность значений, передаваемых языковыми знаками данного языка, образует семантическое пространство данного языка.

С развитием лингвистической культуры в области языкознания термин восприятие стал изучаться более широко и превратился в одну из самых активных и перспективных исследовательских тем в современной лингвистике. В аспекте лингвистики и культуры концепт «космос» приобретает

важное значение и позволит подробно анализировать лексику, фразеологию данной тематики.

Концепт «космос» является важной частью картины мира языка. Космос в определенной степени изучался разной национальной культурой и историей с древнейших времен до наших дней. Космос является безграничным пространством, миром, где материя находится в постоянном движении и где она постоянно меняется. В настоящее время знания человечества о космосе ограничены крошечной долей, и внутри этой крошечной доли существуют поверхностные понимания и неопределенности. Таким образом, человечество обладает лишь небольшим количеством правильных знаний о Вселенной.

Что отличает человека от всех других животных, так это его интеллект и способность мыслить. На начальных этапах просветления сознания люди неизбежно осознают существование двух вещей. Первая – это существование самих людей. Другая – это окружающая среда, с которой они вступают в контакт с самого начала своего осознания. Исходя из этих основных осознаний, человек начинает задумываться: кто я, откуда я пришел и куда иду? В продолжение этого мышления они неизбежно оглядываются вокруг в попытке найти подсказки. Так, некоторые люди смотрят на звезды и таким образом стремятся понять, что такое звездный свет на небе и как он связан с судьбой человечества. В свете звезд они начали размышлять о происхождении и предназначении самого человечества.

В мифическом мире космос таинствен, наделен человеком божественными и духовными силами, а в глазах писателей и поэтов он загадочен и необъятен, представляя собой течение времени и изменение пространства. То, как писатели и поэты изображают космос, также имеет ярко выраженный национальный характер. Восприятие космоса нацией раскрывает ее индивидуальность, мышление, внутренний мир и культуру, отражая со стороны, что космос может оказывать определенное влияние на внутренний мир и эмоции людей.

В русском языке слово «космос» происходит от греческого «κοσμος», что является первоначальным значением для древних греков, которые верили, что сотворение Вселенной – это создание порядка из хаоса. Древние греки называли космосом систему мироздания, порядок, образ жизни, который развивается по определенным канонам и традициям, и они ассоциировали космос с красотой, гармонией в противоположность хаосу. В современном понимании термин «космос» имеет несколько значений: синоним Вселенной; все, что находится за пределами Земли и ее атмосферы; область пространства, доступная исследованиям с борта космических аппаратов (приблизительно совпадает с планетной системой); ближайшая и наиболее доступная таким исследованиям область – околоземное пространство (иногда называется «ближний космос») [1, с. 786].

В русской языковой картине мира концепт «космос» представлен устойчивым набором слов, объединенных одинаковыми лексическими свойствами: космическое пространство, полет в космос, ближний космос, дальний космос, покорение космоса, изучение космоса, загадочный космос, бесконечный космос, бескрайний космос, открытый космос, выход в космос, живой космос и т. д. Фразы, связанные со словом космос, включают: Млечный путь, черная дыра, солнечная система, космический корабль, Большая медведица, космическая станция, звездные войны, полет в космос, ты просто космос и др. [2, с. 32].

В сознании русского человека изображение космоса относительно стереотипно. Согласно «Русскому ассоциативному словарю» космос ассоциируется со следующими понятиями: бесконечность, бытие, вакуум, пустота, бездна, простор, вечность [4, с. 992]. Со словом космос можно выделить следующие ассоциации: звезды, ракета, космонавт, планеты, земля, луна, солнце, Марс, небо, Гагарин, галактика, полет, спутник, комета, вселенная. Слово космос образует в русском языке семью синонимов, состоящую из ряда синонимов: Вселенная, грань, земля, космическое пространство, макрокосмос, макрокосмос, мир, мироздание, планета, плоскость, поверхность, свет, слой, шар, шарик [2, с. 32].

В китайском языке «космос» (宇宙 юйдзэ) обозначает Бесконечное пространство, которое включает в себя все небесные тела. “宇” значит вверх, вниз и вокруг, т. е. все пространство; “宙” представляет прошлое и настоящее, т. е. все время. Происхождение слова “宇宙” можно проследить по трудам Цзичжи периода Воюющих государств (более 2000 лет н.э.) «Четыре направления вверх и вниз называются “宇” (юй), а прошлое и настоящее – “宙” (дзэ)».

Впервые два иероглифа «宇宙» были объединены в «Трактате о Циву» Чжуанцзы: «奚旁日月，挟宇宙» (Си, рядом с солнцем и луной, держит космос). Оказывается, в китайском языке «Космос» означает бесконечное пространство и бесконечное время, и все, что мы знаем и не знаем, включено в нее. «Космос» – это не только пространство далеких галактик, но и время прошлого и будущего. Сюда входят и пространство, и время, конечное и бесконечное, известное и неизвестное, поэтому кажется, что слово «космос» в китайском языке также подразумевает восточную философскую идею.

С течением времени древние ученые и поэты все более глубоко понимали концепцию «космос». Например, в «Чу Шу – Цю Юань – Бродячая река» «霰雪纷其无垠兮，云霏霏而承宇» (Снег усыпан своей безграничностью, облака падают и несут вселенную), в «Токийской фуге» Чжан Хэна: «泽浸昆虫，威振八字» (Вода пропитана насекомыми, а силу оживляют восемь

Вселенных), в «Чжуан Цзы – Гэн Сань Чу»: «有实而无乎处者，宇也；有长而无本剽者，宙也» (Те, у кого есть реальность, но нет места, тоже Вселенная; те, у кого есть длина, но нет плагиата, тоже Вселенная). Слово «космос» относится уже не к конкретному направлению или месту, а ко всему пространству; слово «космос» уже указывает на бесконечное время без начала и конца.

Исторически сложилось множество идей о космосе и его происхождении. Древние греки и индийцы первыми сформулировали теории мироздания, в которых преобладали физические законы, а не личные взгляды. Древнекитайская философия включала в себя концепцию «Космос», где «宇» (Юй) – все пространство, а «宙» (Зу) – все время.

Стоит отметить, что в китайской картине мира при упоминании концепта «Космос», с ним легко ассоциируются следующие идиомы: 浩瀚无际 (огромное и безграничное), 沧海一粟 (ничтожная величина, капля в море), 包罗万象 (всеохватывающий, всеобъемлющий), 群星璀璨 (сверкают звезды), 烟波浩渺 (бескрайний туман над водной поверхностью), 星汉灿烂 (звезды ярко сияли на небе), 神秘莫测 (непостижимый, загадочный, мистический), 斗转星移 (звезды сместились). При этом можно обнаружить, что в китайской языковой картине мира понятие вселенной часто используется для выражения протекания времени, а также изменений в пространстве.

Посредством исследования понятия концептосферы «космос» в русской и китайской лингвокультурах, можно сделать следующие выводы: в китайской лингвокультуре концепт «космос» часто ассоциируется с течением времени и изменением пространства, в то время как в русской лингвокультуре концепт «космос» характерен для представления человека о мире и своем месте в нем. Не подлежит сомнению важность и актуальность концепта «космос» в изучении русской и китайской лингвокультурах.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь / Ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
2. Коврыгина Н.В. Формирование концепта «космос» в русской языковой картине мира // Вестник Адыгейского государственного университета. 2019. № 2(237). С. 30–33.
3. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН – 1993, № 1. – С. 3–8.
4. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т.2: Отреакции к стимулу/ Ю.Н.Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. М.: Астрель: АСТ, 2002. С. 992.

*Wang Yi**Mitrofanova Irina Igorevna**Peoples' Friendship University of Russia*

**The concept of the conceptosphere «space» in Russian
and Chinese linguocultures**

The concept of the conceptosphere «Cosmos» is considered and the main features of the concept «Cosmos» in Russian and Chinese linguocultures are analyzed by means of etymological analysis. The characteristics of this concept's representation in two languages are investigated and the topicality of this concept is revealed.

Keywords: conceptosphere, space, linguoculture, language picture of the world.

Способы вербализации коммуникативной тактики глорификации в интернет-комментариях

Статья посвящена актуальным проблемам изучения коммуникативной тактики глорификации. Выявлены способы вербализации коммуникативной тактики глорификации для создания лучшего коммуникативного эффекта в русскоязычных интернет-комментариях.

Ключевые слова: глорификация, коммуникация, тактичность, интернет-комментарий, коммуникативный эффект.

Содержание понятия глорификации исследуется учеными различных направлений (в работах В.И. Шаховского, В.В. Леонтьева, В.И. Жельвиса, Т.В. Лариной и т. д.). В русскоязычных словарях глорификация понимается следующим образом: 1) славословие, прославление, превознесения тех или иных качеств адресата поздравительной речи [8]; 2) некритическое превозношение, приукрашивание чего-либо, каких-либо процессов или явлений [12]; 3) повышение оценки с целью формирования чувств (патриотизма, гордости за свою родину, самоуважения и уважительного отношения к другим, толерантность) [9]. Таким образом, в семантическом плане глорификация рассматривается как использование в речи языковых единиц с положительной оценкой. Ученые ассоциируют семантику глорификации как со смягчением негативной оценки [5], так и с «подчеркнутым и интенсифицированным выражением позитивной оценки» [8] в направлении «от положительной семантики – к акцентированной, гиперположительной оценочной семантики» [1, с. 111].

В работе С.С. Тахтаровой глорификация определяется как «повышение коммуникативного статуса партнеров по коммуникации, особенно в потенциально конфликтных ситуациях» [5, с. 18]. На основе такого понимания, функции глорификации состоят в повышении самооценки партнеров разных сторон коммуникации и их коммуникативного статуса, в избегании конфликта.

Глорификация также влияет на эмоциональный фактор коммуникации. Она может помогать коммуникантам достичь положительного эмоционального уровня, реализовать успешную коммуникацию и получить лучший коммуникативный эффект. Поэтому, глорификация является важным средством для реализации тактичности коммуникации.

В данной работе мы проанализируем проявление глорификации в комментариях пользователей сети Интернет. Интернет-комментарий определяется как «форма виртуального речевого взаимодействия или непосредственного участия в диалоге, выстраиваемого вокруг некоего события, призванная рассуждать, пояснять или критически отзываться о чем-либо» [11, с. 192]. Интернет-комментарий является: 1) полилогическим жанром с возможностью неограниченного количества участников коммуникации; 2) асинхронным жанром общения, так как запись, к которой комментарий может относиться, находится в поле зрения пользователей сайта от нескольких часов до нескольких дней, затем она теряет актуальность и «скатывается» в нижнюю часть ленты, но возможность комментирования записи остается [6, с. 1050]. Интернет-комментарий обладает следующими прагматическими и лингвистическими чертами: 1) вторичностью по отношению к какому-либо тексту или событию; 2) коммуникативной целью (общение, выражение собственного мнения, оценка и т. д.); 3) публичным характером общения; 4) чертами устной спонтанной речи [3, с. 82]. Поэтому, интернет-комментарий представляет собой публичную коммуникацию, при которой «информация в обстановке официальности передается значительному числу слушателей» [4, с. 10]. Для публичных коммуникаций характерна «передача информации, затрагивающей общественный интерес, с одновременным приданием ей публичного статуса» [Там же].

Глорификация представляет собой особый вид передачи положительной оценки, который имеет характер публичной речи и функционирует в групповом или институциональном общении [7, с. 34]. Явление глорификации относится к публичной коммуникации, поскольку прославление, превознесение, героизация и подчеркнута положительное отношение (к адресату) предполагает наличие некоей аудитории. В интернет-комментарии при помощи тактики глорификации, пользователи могут выражать свою субъективную оценку публично и тем самым достичь максимально позитивного коммуникативного фона и наилучшего коммуникативного эффекта.

Предметами глорифицирования в интернет-комментариях могут являться адресат речи (блогер), третьи лица, качества человека (в том числе адресата) и характеристика объектов или ситуаций (контент поста или видео). Коммуникативная тактика глорификации имеет различные языковые средства реализации в интернет-комментариях. В данной статье анализируются лексические, морфологические, синтаксические и стилистические средства в интернет-комментариях VK и YouTube.

В ходе анализа интернет-комментариев нами выявлены многообразные лексические средства для реализации тактики глорификации. В результате их систематизации были выявлены следующие лексические группы:

1) Лексика тематической группы «положительные качества объектов». Глаголы с оценочной семантикой: *благодарить, чувствовать, ценить, ува-*

жать, любить, обожать и др., – функционируют в речевых актах, целью которых является вынесение какой-либо положительной оценки. Оценочность таких глаголов позволяет пользователям выразить глорифицирующие действия в интернет-комментариях. Например: *topcibus: Обалденный рецепт. Обязательно сделаю что-то подобное. Благодарю тебя тезка за роскошную идею и дай Бог всего самого лучшего тебе и твоей семье!!!* (YouTube. 28.12.2021); *Татьяна Кот: Люблю смотреть как мужчины готовят. Добра и мира Вам и вашей красивой семье.)))))* (YouTube. 03.12.2019) *Ник Уайлд: Обожаю уральских пельменей! Даже в новы год смотрю постоянно!* (YouTube. 29.12.2021); *Елена Ефрюшина: Очень уважаю выбор Ярослава! Нет ничего дороже семьи!* (YouTube. 22.12.2021).

2) Лексика тематической группы «первый/главный». К возвышаемым качествам личности в интернет-комментариях относится способность человека или группы людей быть лидерами, первыми, кто открывает новые области деятельности, знания или ведет за собой других [7, с. 93]. См.: *главный, первый, возглавить, глава, лучший, лидер, ведущий, центральный, великий* и др. Например, *Вакцинация Головного Мозга: Последняя сцена просто убила, катался по полу со слезами, Вы лучшие! Живите сто лет и более!!!* (YouTube. 01.01.2022); *Вера Дубинина: Великий спортсмен! Восхищаюсь им.* (VK. 11.02.2022).

3) Лексика тематической группы «подлинность». К лексике данной тематической группы можно отнести слова, подтверждающие подлинность качеств характеризуемого объекта. Например: *подлинный, истинный, настоящий, реальный, прямой*, а также некоторые образные единицы: *с большой буквы; чистый, живой*. Рассмотрим примеры: *Олег Шпарута «STUNT» инструктор по вождению: Judge: Настоящий повар, правильно говяжьи языки приготовил и соус.* (YouTube. 28.12.2021); *Котики: Настоящий ОТЕЦ! Именно ОТЕЦ с большой буквы! Многие отцы имеют возможности сделать хоть что то для своей Родины, но даже не рассматривают такие варианты! Всех благ Вам и Вашей огромной семье!* (YouTube. 22.12.2021).

4) Лексика тематической группы «эмоции». В интернет-комментариях пользователь часто выражает свое отношение к предмету речи с использованием слов, обозначающих положительные эмоции и высокую оценку: *радовать, преклоняться, восхищать, вдохновлять, переживать* и др. Например: *Марина Инжеватова: Восхищаюсь молодец. повар от бога* (YouTube. 28.12.2021); *kttrnd b: очень приятно слушать и смотреть!* (YouTube. 09.09.2021); *латат латаев: Рада была увидеть здесь наших фабрикантов, господи сколько лет прошло* (YouTube. 29.10.2021).

5) Лексические средства высокой оценки предмета речи. При выражении глорификации нередко используется лексика с оценочной семантикой. Это выражение высокой и максимальной оценки, а также выделение и акцен-

252 | тирование каких-то качеств и признаков [7, с. 94]. В роли «интенсификаторов» выступают также слова различных частей речи: местоименные слова (*как, такой, так, какой, самый*), наречия (*совершенно, абсолютно, очень, крайне, именно*), частицы (*прямо, просто, вообще*). Эти слова усиливают семантический признак, который указывает на положительные качества объекта: Захар Курбангалеев: *Молодцы ПЕЛЬМЕНИ Вы самые крутые! Самый смелый и крутой юмор, спасибо Вам и успехов, как в своей деятельности, так и в личной жизни. Вы самые, самые, самые Спасибо ВАМ земляки!* (YouTube. 31.12.2021); Салия Садвакасова: *Какие же «Пельмени» супер классные. Пожалуйста, делайте побольше выпусков. Песня в конце, без слов* 👍👍👍👍👍👍👍👍👍👍👍👍 (YouTube. 01.01.2022); Nellielh: *Не могу не отметить, что заставка ОЧЕНЬ шикарна. Вы умнички. Дарите настроение.* (YouTube. 01.01.2022); Федор Григорьев: *Просто шикарное блюдо, аппетитно выглядит* 👍👍 С удовольствием смотрю ваши видео 👍 (YouTube. 28.12.2021).

Пользователь активно сочетает лексические средства с морфологическими для выражения оценки в интернет-комментариях. Глорифицирующая семантика наиболее частотно осуществляется при помощи форм превосходной степени прилагательных и наречий. Они усиливают положительную семантику высказывания, интенсифицируют выражение основных семантических признаков. Например, Ксения Лих: *Из всех клавиш песнь эта самая зажигательная, эмоциональная Переслушиваю начало 30 раз* 😄😊😍😘 (YouTube. 22.12.2021); Svetlana Boytsova: *Искусство на льду. Кто еще так может? Величайший.* (VK. 11.02.2022).

Синтаксические средства выступают в качестве вспомогательного элемента при передаче оценки. В ходе анализа интернет-комментариев нами были выявлены типичные синтаксические средства, используемые для выражения глорификации.

1) Восклицательные повествовательные предложения чаще всего с эмоциональными конструкциями *так X, какой X*, и т. п. В том числе часть предложения X часто обозначает качества или особенность предмета. Например: D S: *Какое блаженство слышать приятную музыку и хорошие тексты песен на фоне музыкальной вакханалии нового поколения 2021 г.* (YouTube. 29.10.2021); Зара Мачукова: *это так великолепно, что у меня не хватает слов описать словами свои чувства!!! Огромное Вам спасибо за то, что Вы есть в нашей стране. Вы наше достояние. Это песни, которые заставляют душу жить!!* 🙌🙌🙌 (YouTube. 29.10.2021); Zarina Zarina: *Какие хорошие песни написал Матвиенка* (YouTube. 29.10.2021).

2) Восклицательные побудительные предложения с элементами «пусть X»: Ronyа Khon: *Побольше лояльных СМИ* 🙌. *Пусть больше людей узнают про Тайган и Сказку* 😊 (YouTube. 23.12.2021).

3) Предложения с однородными определениями и сказуемыми, в том числе в форме градации: *Илья: Игорь Игоревич, спасибо! За добрые и светлые и нестыдные песни на нашей эстраде!)* В детстве и подростковом возрасте мимо меня прошли многие песни и исполнители, не считая Любэ. Любэ любил с детства по сей день. Сам слушал Рок в основном А теперь – очень ценю, то что Вы делаете, не только в рамках Любэ... с каждым днем все больше это осознание приходит) Спасибо!) Мне 27 лет (YouTube. 29.10.2021).

При помощи стилистических средств (тропов и фигур речи), акцентируется информация о позитивных состояниях и положительном отношении адресанта к адресату и предмету речи, подчеркиваются позитивные качества адресата, выражаются эмоции адресанта. Наиболее типичные стилистические тропы и фигуры в интернет-комментариях – это сравнение, метафора, эпитет, риторический вопрос, риторическое восклицание и т. д. Например, *Skeleton: Клав, ты прям как снегурочка из самой лучшей новогодней сказки* (YouTube. 15.01.2021) – сравнение. *Funny girl: Клава ты просто милый и добрый ангел* (YouTube. 15.01.2021) – метафора. *Владимир Демин: Великолепная постановка, блестящее исполнение!!!* (YouTube. 31.12.2021) – эпитет. *Funny girl: Клава я восхищаюсь твоей красотой. Кто бы мог подумать, что вырастет такая красотка! Красоты тебе не занимать, ты просто можешь стоять рот открывать и тебя все равно все любить будут! Красотка! Шикарно!* (YouTube. 15.01.2021) – риторический вопрос. *Varya Ten: Какой голос,какая песня. 😊 Просто волшебнo!!!!!!!!* (YouTube. 15.01.2021) – риторическое восклицание.

Анализ языковых материалов также показывает, что различные языковые средства реализации тактики глорификации в интернет-комментариях часто используются комплексно. Как например, соединение лексики тематической группы «положительные качества объектов», синтаксического средств, эпитета и метафоры: *Зара Мачукова: Это так великолепно, что у меня не хватает слов описать словами свои чувства!!! Огромное Вам спасибо за то, что Вы есть в нашей стране. Вы наше достояние. Это песни, которые заставляют душу жить!!* 🙏🙏🙏 (YouTube. 29.10.2021)

Из вышесказанного следует вывод, что существуют универсальные механизмы глорификации в интернет-комментариях. Интернет-пользователь применяет ряд языковых средств с целью выражения положительной оценки в адрес предмета речи и своих положительных эмоций, оказания эмоционального воздействия на адресата. Используя тактику глорификации, пользователь достигает максимально позитивного коммуникативного фона, тем самым реализует успешную коммуникацию, получает лучший коммуникативный эффект, реализует тактичность коммуникации.

Литература

1. Ионова С.В. Семантика глорификации в коммуникативной концепции «возвышения языком» [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и комму-

254 | никации: электронный научный журнал. – 2018. – № 4. – С. 97–117. Режим доступа: www.tverlingua.ru.

2. Карасик В.И. Языковые ключи. – Волгоград : Парадигма, 2007. – 520 с.

3. Кошель П.В. Жанровая характеристика интернет-комментария: на материале франкоязычных научно-популярных блогов: дис. ... канд. филол. наук: – Москва, 2015. – 187 с.

4. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – Москва : «Рефл-бук», 2001. – 656 с.

5. Тахтарова С.С. Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты): дис. ... д-ра филол. наук – Волгоград, 2010. – 432 с.

6. Филиппова М.П. Интернет-комментарий и сообщение на интернет-форуме: параметры жанрового разграничения // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2020. – Т. 30. – № 6. – С. 1049–1054.

7. Чжан Канкан. Вербальные способы выражения глорификации в русском языке: диссертация ... кандидата филологических наук – Москва, 2021. – 171 с.

8. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – Санкт-Петербург: Изд. В.И. Губинского, – 2010. – 676 с.

9. Шаховский В.И. Эмоциональный тьюнинг в речевом общении // Верхневолжский филологический вестник. – 2015. – № 1. – С. 104–106.

10. Шишкина М.А. Из истории публичных коммуникаций (от античности до Просвещения): Учеб. пособие. – Санкт-Петербург : Роза мира, 2005. – 101 с.

11. Эпштейн О.В. Вербализация агрессивной стратегии «хейтинга» в жанре интернет-комментария // Вопросы современной филологии в контексте взаимодействия языков и культур: III Международная научно-практическая конференция. Сборник статей, Оренбург, 29–30 мая 2019 года – Оренбург : Оренбургский государственный педагогический университет, 2019. – С. 192–196.

12. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. – Санкт-Петербург : Лань, 1999. – 528 с.

Wang Y.

Pushkin State Russian Language Institute

Ways of verbalization of the communicative tactics of glorification in online comments

The article is devoted to the actual problems of studying the communicative tactics of glorification. It reveals ways of verbalization of the communicative tactics of glorification to create a better communicative effect in Russian-language online comments.

Keywords: glorification, communication, tact, online comment, communicative effect.

Лингвокультурный потенциал региональной топонимической лексики на занятиях по русскому языку как иностранному

В статье рассмотрены особенности работы с региональной топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному: на примере астраханских топонимов анализируется содержание топонимического материала, способы его введения в структуру урока. Содержатся рекомендации по разработке упражнений и заданий к занятиям, описывается алгоритм работы с данными материалами в группах иностранных учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, топонимы, языковая картина мира, лингвокультурологическая компетенция, Астрахань.

Иntenсивная международная интеграция и расширение межнационального общения неизбежно отражаются на формировании языковых картин мира. Сегодня стала очевидной необходимость ведения диалога представителей разных стран на основе взаимного признания уникальности и ценности мировых культурных сообществ. В семантике языковых единиц заключены национальные особенности языковой картины мира того или иного народа. В связи с этим представляются актуальными современные тенденции развития методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (далее – РКИ), направленные на выявление и описание такого языкового материала, который будет направлен не только на совершенное владение иностранным языком, но и на преодоление культурных барьеров.

Несомненно, ценным источником страноведческих знаний являются топонимы, тесно связанные с культурой, историей и бытом определенного региона. Иностранные студенты, приезжающие в Россию изучать русский язык, неизбежно сталкиваются с проблемой семантизации подобных языковых единиц. Методисты отмечают незначительное присутствие регионального компонента в преподавании РКИ и практически полное отсутствие специфического для регионов России языкового материала в учебниках для иностранцев. Считаю целесообразным использовать региональные топонимы при создании учебных текстов и заданий, реализующих регионально-культурный компонент. Топонимический материал Астрахани содержит богатую информацию как об истории города, так и его современных реалиях, в которых происходит

256 | процесс коммуникации инофонов. Региональный компонент можно вводить в процесс преподавания уже на начальном этапе обучения (подготовительный факультет), поскольку формирование лингвокультурологической компетенции является одной из основных задач обучения общению. Важную роль в социокультурной адаптации иностранных студентов играет информация, полученная из регионально-культурных языковых единиц, каковыми, несомненно, выступают региональные топонимы.

Для обозначения своего нахождения в пространстве инофоны используют в своей письменной и устной речи топонимы. Топонимическую лексику применительно к преподаванию РКИ следует рассматривать как в аспекте собственно лингвистики (как группу имен собственных), так и в аспекте лингвокультурологии [1, с. 173]. Топонимы как имена собственные, относящиеся к природным или созданным человеком объектам, включают в себе ряд дополнительных номинаций: ойконимы (названия населенных пунктов), гидронимы (названия водоемов), урбанонимы (названия внутригородских объектов, которые, в свою очередь, дифференцируются на годонимы (названия улиц), агоронимы (названия площадей), дромонимы (названия водных, наземных, воздушных путей сообщения) и т. д.).

Работа с топонимической лексикой на занятиях по РКИ способствует не только расширению кругозора инофонов, но и повышению общей грамотности и культуры речи, знакомит с жизнью и культурой носителей изучаемого языка, а значит помогает сформировать лингвокультурологическую компетенцию. В своей статье мы на примере лингвокультурного комментария топонимического материала Астраханской области рассмотрим введение регионального компонента в практику преподавания РКИ. Для этого необходимо извлечь из совокупности топонимов Астраханской области «географические названия, представляющие особую культурную и прагматическую ценность для учебного процесса, провести их лингвокультурный анализ» и «продемонстрировать возможность их включения в курс РКИ» [3, с. 349].

На первых занятиях можно познакомить инофонов с городом Астрахань как административным центром Астраханской области, экономическим и культурным центром Нижнего Поволжья и Прикаспия. Структура и состав топонимии региона обусловлены его географическим положением на границе Европейской России и большого водного пути, богатой историей освоения и многонациональным этническим составом. Инофонам предлагается информация о том, что существуют разные версии происхождения названия города. Например, арабский путешественник Ибн Баттута видел в названии словосочетание *Хаджи-Тархан*: здесь *хаджи* – «паломник, благочестивец», получивший от султана *тархан* – «место, освобожденное от податей». По другой версии, происхождение названия Ас-Тархан связано с племенем асов, получивших разрешение на торговлю – тархан. Третья

точка зрения проводит параллели между названием города и именем дочери знатного хана – Астра.

Затем иностранных студентов нужно познакомить с урбанонимами Астрахани – годонимами и агоронимами: например, *улица Татищева, улица Савушкина, улица Бакинская* (на этих улицах и вблизи них расположены городские вузы, в которых обучаются иностранцы); *улица Кирова, улица Ленина, улица Адмиралтейская, улица Никольская* (центральные улицы Астрахани, на которых расположены кафе, рестораны, банки, торговые центры и магазины).

Улица Татищева была названа в честь российского историка, краеведа и экономиста Василия Никитича Татищева, который был губернатором Астраханской губернии с 1741 по 1745 год. До 1957 года носила названия *Степная, Степная Бондарная* и др. В северной части улицы расположен университетский городок, где сосредоточены учебные, административные и жилые корпуса нескольких городских вузов. Жилые микрорайоны, примыкающие к улице Татищева с восточной стороны, интересны необычной системой нумерации домов – там встречаются дома с номерами формата к. 9, к. 13, имеющие номер корпуса, но не номер дома. В некоторых источниках может использоваться форма записи *ул. Татищева, д. 0, корп. 9* [2].

Улица Савушкина (до 1924 года *Шоссейная*, ранее – *Бондарная*) в 1924 году переименована в честь Евгения Ивановича Савушкина, активного участника борьбы за установление советской власти в Астрахани.

Улица Бакинская проходит через исторический район «этнических» слобод – Татарской, Персидской, Армянской, Немецкой и других. Здесь расположено несколько памятников архитектуры и дореволюционных храмов разных конфессий. До 1837 года современная Бакинская улица состояла из нескольких самостоятельных именованных проездов – улиц 5-й Матросской, 6-й Татарской и 8-й Армянской, затем они были объединены и получили название 2-я Бакалдинская. В 1920 году была переименована вновь и получила свое современное название в честь города Баку.

Многие астраханские улицы названы в честь известных людей (в форме родительного падежа имени и фамилии либо фамилии), которые не были связаны с историей города: *улицы Софьи Перовской, Николая Островского, Зои Космодемьянской, Богдана Хмельницкого, Фиолетова, Сен-Симона, Академика Королева, Раскольниково, Чехова, Бабефа, Калинина, Мусы Джалиля, Шаумяна, Тургенева, Дарвина* и др.

Годонимы, восходящие к именам личностей, которые имели прямое отношение к Астрахани, составляют немногочисленную группу: *улица Василия Тредиаковского* (поэт, переводчик, один из основателей силлабо-тонического стихосложения в России, родился в Астрахани), *улица Марии Максаковой* (оперная певица, родилась в Астрахани), *улица Бориса Алексеева* (Герой

258 | Советского Союза, командир подводной лодки, уроженец Астрахани), *улица Ноздрина* (Всеволод Ноздрин – руководитель подпольной организации, врач-астраханец), *улица Юрия Селенского* (местный писатель Юрий Галишников взял псевдоним в честь исторического района Селение, где родился и вырос), *улица Анатолия Сергеева* (Герой Советского Союза, астраханец), *улица Полякова* (Григорий Иванович Поляков – участник Гражданской войны в Астраханском крае), *проспект Губернатора Анатолия Гужвина* (назван в честь первого губернатора Астраханской области).

Знакомство с этими топонимами, помимо грамматических комментариев, должно включать исторические справки о происхождении названий, отсылки к известным личностям и связанным с ними событиям. Такой языковой материал позволяет познакомить инофонов с особенностями склонения фамилий в русском языке и восполнить лакуны в информации о культуре и истории страны изучаемого языка.

При работе с региональной топонимической лексикой на занятиях по РКИ необходимо учитывать одновременное существование официальной (закрепленной в документах, на географических картах и т. д.) и неофициальной (существующей в устной речи горожан) топонимии. «Устные» варианты топонимов и эргонимов бытуют в городской речи как нетрадиционные, узуальные топонимы, или регионимы (термин О.А. Шариповой): такие лексические единицы могут быть жаргонными дефинициями или словообразовательными вариантами официальных топонимов. Например, *Николашка* в Астрахани – это неофициальное наименование улицы Николая Островского, *Софка/Софочка* – улицы Софьи Перовской, *Розочка* – улицы Никольской (с 1920 по 2007 год эта была улица Розы Люксембург, неофициальный топоним Розочка закрепился в речи астраханцев), *Трешник* – микрорайона Юго-Восток – 3, *Владимир* – кафедрального собора Святого князя Владимира, *Картинка/Догадинка* – картинной галереи имени П.М. Догадина, *Лебединка* – Лебединого озера около площади Ленина, *Кировка* – сквера имени С.М. Кирова, *Полтинник* – остановки общественного транспорта «улица Куликова, 50», а также прилегающих к ней жилых домов, *Крупа* – Астраханской областной научной библиотеки имени Н.К. Крупской, *Шаховка* – Астраханской библиотеки для молодежи им. Б. Шаховского, *Большие* – рынка Большие Исады и прилегающих к нему кварталов, *Бабайка* – микрорайона имени Бабаевского, *Десятка* – микрорайона 10 лет Октября, *Ноль* – Нулевой километр на углу улиц Кирова и Чернышевского, *Карлуша* – парка «Аркадия» (ранее – Парк имени Карла Маркса), *Тридцатка* – микрорайона завода имени 30 лет Октября, *Пушка* – сквера имени А.С. Пушкина, *Элинг* – района на вытянутом полуострове между Волгой и Приволжским затоном (в XVIII веке в этой части города находились элинги – помещения для постройки и ремонта судов на берегу),

Тополинка/Тополиная роща – парка на окраине города в Межболдинском планировочном районе и мн. др.

Регионимы в отличие от официальных топонимов и эргонимов являются вторичными наименованиями и ярче демонстрируют некоторые черты и условия бытовой жизни городского населения, раскрывают пространственно-временной колорит эпохи города. Вопрос включения подобных языковых единиц в контекст занятий с иностранными студентами зависит от частотности их употребления в речи горожан. Мы считаем, что семантизация лексем такого типа помогает инофонам быстрее адаптироваться в незнакомой языковой среде, чувствовать себя уверенно, перемещаясь по городу и общаясь с жителями города. Иностранцам испытывают сложности с выбором нужного адреса и составлением маршрута следования к нему, определением своего местонахождения в незнакомом городе. Причиной таких трудностей часто является незнание морфологической структуры русских топонимов и несформированность слухопроизносительных навыков и навыков аудирования. Преподаватель РКИ, вводя в контекст обучения топонимическую лексику, прежде всего, объясняет студентам, что названия городов, выраженные склоняемым существительным, согласуются в падеже с определяемым словом: *город Астрахань – в городе Астрахани*. Нельзя упускать из виду информацию о том, что в русском языке есть исключения из общего правила: если оним представлен именем собственными на -ово (-ево) и -ыно (-ино), он не согласуется в падеже с географическим определяемым: *село Началово – в селе Началово*. Это же касается гидронимов. Студенты должны иметь представление о различии в склонении топонимов «река Волга» и «река Бузан»: если род топонима совпадает с обобщенным нарицательным существительным, то склоняются оба слова (*на реке Волге*), а если род этих двух слов не совпадает, топоним не склоняется (*на реке Бузан*).

Во избежание грамматических ошибок в употреблении топонимов нужно разъяснить инофонам особенности структурных моделей этих языковых единиц. Особое внимание при этом следует уделить атрибутивному и генитивному структурным типам наименований, широко представленным в русском языке. Атрибутивный тип структуры характеризуется преимущественно двусловными наименованиями: проприальная часть (имя прилагательное) и термин как элемент инфраструктуры населенного пункта. При этом компоненты словосочетания связаны между по типу согласования: *Ахматовская улица, Октябрьская площадь, Ямгурчевский мост, Тихий переулок, Петровская набережная* и др. Преподаватель РКИ обязательно обращает внимание инофонов на то, что при склонении подобных словосочетаний изменяются оба компонента: *идти по Ахматовской улице, доехать по Октябрьской площади, возле Ямгурчевского моста, квартира в Тихом переулке, встретиться на Петровской набережной*.

Генитивный тип представлен топонимами типа: элемент инфраструктуры + существительное в родительном падеже. Слова в таких сочетаниях связаны по типу управления: *проспект губернатора Анатолия Гужвина, проезд Воробьева, переулок Гаршина, улица Челюскинцев*. Топонимы такого типа имеют закрепленный порядок слов, и при склонении изменяется только первая часть: *на проспекте губернатора Анатолия Гужвина, свернуть направо перед проездом Воробьева, дойти до переулка Гаршина, прийти на улицу Челюскинцев*.

Топонимы не входят в состав лексических минимумов современного русского языка, поэтому преподаватель самостоятельно отбирает топонимический материал для занятий, учитывая при этом психологические особенности студентов (образное мышление, образная и эмоциональная память и т. д.) и их уровень владения языком, способность воспринимать смысл лексических единиц, понимать их значение, умение провести параллели между фактами двух культур – русской и родной. Например, во время аудиторной работы с текстом «Прогулка по Астрахани: кремль, Волга и рыбная кухня» для семантизации новой лексики можно использовать следующие упражнения.

Задание 1. Прочитайте новые слова. Понимаете ли вы их значение? При необходимости воспользуйтесь словарем.

Кремль, часовня, купеческий, особняк, стрелка, рукав реки, надвратная церковь, речной трамвайчик, доходный дом, коса, рынок, базар.

Задание 2. С помощью преподавателя студенты выписывают из текста все топонимы (названия улиц, рек, музеев, памятников, площадей и районов).

Если большое количество выписанных топонимических единиц не позволяет привести историческую справку по каждому из них, преподаватель может выбрать 4–6 топонимов либо адаптировать текст для занятия таким образом, чтобы в нем содержалась краткая информация о топонимах.

Задание 3. Прочитайте и запомните информацию об объектах Астрахани, которые встретятся вам в тексте.

Астраханский кремль – сердце города. Это архитектурный комплекс, где находятся соборы, часовня, гауптвахта, цейхгауз и другие примечательные объекты. Интересны даже сами башни и стены с зубцами в стиле «ласточкин хвост». Главный вход ведет через Пречистенские ворота прямо под Соборной колокольней. Еще один доступен через Никольские ворота, над которыми открыта надвратная церковь.

Картинная галерея. Русский купец Павел Догадин собрал внушительную коллекцию, которую передал городу. Галерея занимает роскошный трехэтажный особняк. В Догадинке, как еще называют Астраханскую государственную картинную галерею им. П.М. Догадина, восхитительная

постоянная экспозиция – Саврасов, Шишкин, Левитан, Серов, Рерих, Кустодиев.

Набережная. Особая прелесть городов на Волге заключается в променаде вдоль набережной. Набережная в Астрахани начинается у «стрелки» – места, где от Волги отходит рукав городского канала. Здесь стоит бывшее здание торгово-промышленной биржи, а ныне Дворец бракосочетаний, архитектура которого действительно напоминает дворец.

Топонимическую лексику можно использовать и при изучении темы «Словообразование»: *Задание. Образуйте от данных слов прилагательные с помощью суффиксов -ск-/-к: Астрахань – астраханский ... (Волга – волжский, Ахтубинск – ахтубинский, губерния – губернский, Баскунчак – баскунчакский).*

Можно разработать и упражнения, которые будут способствовать закреплению знания грамматических норм русского языка и употребления региональных топонимов.

Задание. Раскройте скобки, употребляя слова в нужной форме.

Узнавать Астрахань лучше всего через пешие прогулки по (центр) города. От (кремль) до (набережная), от (роскошные купеческие особняки) у (Волга) до (деревянный квартал) Татарской слободы, от (рыбный рынок) до (рестораны) местной кухни.

Работа с текстом в аудитории обязательно сопровождается наглядным материалом (фотографии на слайдах презентации, небольшие видеоролики). Кроме того, чтение текстов краеведческой тематики можно совмещать с работой с картой или мобильным приложением «2ГИС». В качестве послетекстового задания можно предложить студентам найти на карте места, о которых они узнали из текста, проложить маршрут описанной прогулки. Вне аудитории уместно будет провести экскурсию по городу. Учебная экскурсия в рамках предлагаемой методики содержит все виды речевой деятельности, языковые, речевые и коммуникативные упражнения. При проведении подобных мероприятий важно не перегружать студентов-иностранцев исторической информацией. Рассказ и комментарии сопровождающего преподавателя должны носить справочный характер.

Таким образом, основной материал для работы с региональной топонимической лексикой в иностранной аудитории – это небольшие тексты, содержащие информацию о географии, истории и культуре. Лингвокультурологическая ценность отбираемых для занятий языковых единиц определяется преподавателем с учетом их актуальности на данный момент и в определенном межкультурном взаимодействии. Задача преподавателя – подобрать для занятий топонимы, которые помогут студентам понять и усвоить родную, мировую, иноязычную культуру, активизируют в сознании инофонов национально-культурные ассоциации.

Литература

1. Позднякова А.А., Джахит Хамуркопаран. Работа с топонимической лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному // Преподаватель XXI века. – 2015. – № 3. – С. 170–180.
2. Справочник по истории имен улиц города Астрахани. Полный список [Электронный ресурс] // История Астрахани. Улицы, карты, транспорт, фамилии. Краеведение. – Режим доступа: <http://astrakhan.pp.ru/full.php> (дата обращения: 27.03.2022).
3. Чупановская М.Н., Маклакова Т.Б. Региональный компонент на занятиях по русскому языку как иностранному (лингвокультурный комментарий краеведческого материала Иркутской области) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, вып. 3. – С. 348–352.
4. Щербак О.М. Топонимическая лексика в курсе русского языка как иностранного // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2014. – № 1. – С. 87–90.

Vasileva J.A.

Astrakhan State University

**Linguistic and cultural potential of regional toponymic vocabulary
in Russian as a foreign language classes**

The article considers the peculiarities of working with regional toponymic vocabulary in Russian as a foreign language classes: the content of toponymic material, methods of its introduction into the structure of the lesson are analyzed using the example of Astrakhan toponyms. It contains recommendations for the development of exercises and assignments for classes, describes an algorithm for working with these materials in groups of foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, toponyms, linguistic picture of the world, linguistic and cultural competence, Astrakhan.

*Вахитова Танзиля Фанисовна
Унгарбаева Гульмира Ибрагимовна
Актюбинский региональный университет им. К. Жубанова
tanzilusha_y@mail.ru;
ungarbaeva65@mail.ru*

Лингвокультурологические особенности рекламного текста

В статье рассматривается рекламный текст, его структура, лингвистические и культурологические особенности, описываются жанры телевизионной рекламы. Авторы статьи подчеркивают, что текст рекламы является источником информации о национальных обычаях, образе жизни, мировоззрении представителей определенной лингвокультуры. На примерах рекламных роликов демонстрируется отражение в рекламе культурных кодов. Просмотр ТВ-рекламы дает возможность ознакомиться с культурными ценностями казахского народа.

Ключевые слова: реклама, рекламный текст, культура, культурные ценности.

С появлением новых сфер применения языка в конце XX – начале XXI в. круг проблем языкового применения расширился, в частности возникает пристальный интерес к изучению языковых процессов, связанных с развитием и становлением рекламной деятельности, формированием рекламного текста.

Рекламный текст представляет собой креализованный текст, в структуру которого входит вербальная (словесная) часть и невербальные средства (цвет, шрифтовое оформление, аудиальные средства, мимика, жесты, поза) [4, с. 74]. К словесным компонентам относятся следующие:

- заголовок, который должен сразу привлечь внимание;
- слоган – рекламный девиз, подчеркивающий наиболее выгодные стороны от приобретения товара/услуги;
- основной текст, содержащий информацию о товаре или услуге;
- заключительная часть – эхо-фраза.

Реклама делится на разные виды в зависимости от канала ее размещения: печатная реклама, телевизионная реклама, реклама на радио, наружная реклама, Интернет-реклама. Одной из наиболее эффективных и дорогостоящих считается телевизионная реклама. Это сложный и трудоемкий процесс создания телевизионных роликов, в подготовке которых участвует большое количество специалистов разного профиля.

Основная цель ТВ-рекламы – создание рекламного образа, способного с помощью разных визуальных и аудиальных средств сформировать у потенциального потребителя положительный имидж о продаваемом товаре или

264 | услуге. Построение имиджа основывается на эмоциональном восприятии («Подари себе хорошее настроение, здоровье, уверенность в себе, самоуверенность»), он демонстрирует реальные характеристики товара, но в то же время идеализирует его, приписывая функции, не соответствующие рекламируемому объекту («Кадиллак – для преуспевающих людей»).

Исследователи телевизионной рекламы выделяют следующие ее преимущества в сравнении с другими видами рекламы:

1. одновременное воздействие на несколько каналов восприятия, что способствует прочному запоминанию товара;
2. динамичность образов, обладающая высокой степенью вовлеченности зрителя;
3. наличие богатого арсенала визуально-изобразительных средств для создания незабываемых образов;
4. широкий охват аудитории потенциальных потребителей разных слоев, возрастов и категорий, с одной стороны, и избирательный характер целевой аудитории в разнообразных тематических программах, с другой стороны;
5. личный характер обращения, создание иллюзии, что рекламодатель через экран обращается именно к какому-то определенному лицу [3, с. 81].

Однако при всех положительных сторонах TV-реклама имеет ряд недостатков и ограничений:

1. Высокая стоимость, обусловленная участием в ее производстве и распространении большого количества специалистов, использованием дорогостоящей техники.
2. Краткость телевизионной рекламы, не дающая подробного описания рекламируемого товара.
3. Отсутствие избирательности аудитории, вероятность того, что реклама может быть не замечена целевыми потребителями.
4. Навязчивый характер рекламы, вследствие чего у зрителя формируется негативное к ней отношение.

Несмотря на имеющиеся ограничения телевизионная реклама продолжает оставаться наиболее эффективным видом рекламы, оказывающим сильное воздействие на телезрителя. Учеными Д. Огилви, К. Бове, У. Аренс, Е. Ромат, А. Назайкин, В. Конечная в результате анализа телерекламы были выделены и описаны разные жанры телевизионных рекламных роликов:

1. *Демонстрация товара*: с участием ведущего; показ рекламируемого объекта в процессе использования; сравнение «до» и «после» применения товара; показ товара «бок о бок» [1, с. 102]. В некоторых случаях в данном виде ролика рекламодатель использует эмоциональные мотивы, обращение к традиционным ценностям: совместное приготовление еды, поездка на семейный отдых, долгожданная покупка, избавление от боли и поддержка в трудную минуту. Использование атмосферы радости и счастья нацелено

на создание благоприятного впечатления от просмотра рекламного ролика и создание доверительного отношения.

2. *Мюзикл*. Например, в рекламе кофе «Maxwell House» гиперактивные люди, принадлежащие к разным социальным слоям, поют песню «Our House». Во время их исполнения на экране демонстрируются зерна кофе.

3. *Ролик «свидетельство»*. Как классический пример, приведем рекламу стирального порошка Tide, когда ведущий приходит в гости к кому-то и просит их протестировать рекламируемый товар, а после стирки сравнивает полученный эффект.

4. *Испытания в экстремальных условиях*: реклама шин, часов.

5. *Создание вокруг товара фантазийной обстановки*: реклама освежающих жевательных резинок, дезодоранта со стойким эффектом использования и др.

6. *Участие символического персонажа, олицетворяющего товар*: Мистер Ргорег из рекламы одноименного моющего средства, персонажи рекламы конфет M&M's, кролик из рекламы какао «Nesquik» и др.

Казахстанский исследователь И.М. Филиппова [5] в своих трудах указывает на уникальность рекламного текста, своеобразие его языка, не принадлежащего к какому-то конкретному стилю, а сочетающего в себе элементы сразу нескольких стилей, о чем свидетельствует использование нижеследующих языковых средств:

– научного: термины (*пробиотики, витамины, кислотно-щелочная среда* и т. п.);

– официально-делового: слова *переговоры, совещание*;

– разговорного: молодежный сленг (*круто, треш* и т. д.);

– художественного: изобразительно-выразительные средства (*Лекарственное средство «Финалгель». Спутник активной жизни*).

Употребление в рекламном тексте перечисленных лингвистических средств обусловлено осуществлением информативной и воздействующей функций и предназначением рекламы создавать яркий, запоминающийся образ, усиливающий впечатление и способствующий повышению интереса.

Рекламный текст как сегмент поликультурного пространства также выполняет роль межкультурного взаимодействия, являясь одним из способов контакта представителей разных культур и субкультур. Он – носитель многочисленных кодов, которые можно интерпретировать с позиции той или иной культуры или субкультуры, и передача смысла происходит во время фазы декодирования, то есть восприятие и интерпретация сообщения реципиентом зависит от распознавания им культурного смысла. «Коды – это символы или знаки, переводящие идею на язык, понятный получателю <...> В качестве кодов могут использоваться слова устной и письменной речи (лексика, темп, стиль речи), визуальные образы (людей, товаров, предметов, интерьера) и их

266 | движение, запахи (цветов, духов, сигарет, мыла), звуки (мелодии, интонации, тембр голоса, модуляция), цвет, жесты» [2, с. 154].

Реклама служит источником информации о национальных обычаях, образе жизни, поведении, мышлении народа. В подтверждение сказанному рассмотрим некоторые рекламные тексты казахстанского телевидения. К примеру, при просмотре ролика чая «Жемчужина Нила» телезритель видит колорит казахского народа: национальную посуду – пиалу, из которой пьют рекламируемый продукт; национальный орнамент, изображенный на посуде и одежде людей, собравших за дастарханом – столом с угощениями. Помимо визуальной демонстрации образов сквозной идеей в рекламе выступает культурная составляющая: чаепитие у казахов является целым ритуалом, которому придают большое значение, так как в это время ведутся беседы, сближающие членов семьи и гостей, укрепляются отношения, улаживаются конфликтные ситуации. Казахский народ издревле славится своими традициями гостеприимства, когда любому пришедшему в дом (Құдайы қонақ – Божий гость) радуются и ставят на стол все самое лучшее, что есть в доме. Сокровищница казахской народной мудрости хранит такие пословицы, как «Құтты қонаққа – тәтті тамақ» ('Почетному гостю – почетное угощение'), «Қонақ келсе, құт келер» ('Гость придет – счастье в дом войдет'), «Қонақ келсе ет пісер, ет пінесе бет пісер» ('Когда гость приходит, мясо варят, нет мяса – лицо хозяина горит со стыда').

Слоганом в рекламном тексте чая «Жемчужина Нила» является призыв: «Будь крепкий, как этот чай!» Слово *крепкий* несет в этом случае двойную нагрузку:

1. крепость вкуса чая, его насыщенный аромат;
2. характер и физические данные человека.

В рекламном ролике чая «Пиала» внимание зрителей акцентируется на белой юрте – национальном жилище кочевого казахского народа. Однако юрта является также символом традиционных семейных ценностей, очага, уюта, души казахов. Символичен и сам белый цвет, означающий мир, благополучие, непорочность.

Из рекламы чая «Наурыз» можно узнать о весеннем празднике Наурыз, означающем обновление в природе, наступление Нового года у тюркских народов. Девиз рекламного ролика подсолнечного масла «Цесна» – «Добрая семейная традиция» в очередной раз демонстрирует семейные ценности, крепкие родственные отношения, доброжелательную атмосферу за дастарханом. Кроме того, в рекламе фрагментарно показан процесс приготовления баурсаков – национального мучного изделия казахов, пожаренных на масле «Цесна».

Таким образом, мы приходим к мысли, что рекламный текст представляет собой интерес не только как объект для исследования языковых средств,

Литература

1. Конечкая В.П. Социология коммуникации. – Москва : МУБиУ, 1997. – 304 с.
2. Назайкин А.Н. Рекламный текст в современных СМИ: практическое пособие. – Москва : Эксмо, 2007. – 352 с.
3. Ромат Е.В. Реклама. – Санкт-Петербург : Свет, 2013. – 176 с.
4. Фещенко Л.Г. Структура рекламного текста: Учебно-практическое пособие. – Санкт-Петербург : Изд-во «Петербургский институт печати», 2003. – 232 с.
5. Филиппова И.М. Рекламный текст в СМИ РК: дис. ... канд. фил. наук. – Алматы, 2002. – 284 с.

*Vakhitova T.F.
Ungarbaeva G.I.*

K. Zhubanov Aktobe regional university

Linguistic and cultural features of the advertising text

The article discusses the advertising text, its structure, linguistic and cultural features, describes the genres of television advertising. The authors of the article emphasize that the text of the advertisement is a source of information about national customs, lifestyle, worldview of representatives of a certain linguistic culture. The examples of commercials demonstrate the reflection of cultural codes in advertising. Watching TV advertisements provides an opportunity to get acquainted with the cultural values of the Kazakh people.

Keywords: advertising, advertising text, culture, cultural values.

Лингвистические особенности эмоционального интеллекта на примере речевого поведения педагога

Статья посвящена лингвистическому анализу речевого поведения педагогов в аспекте изучения эмоционального интеллекта. Умение выражать эмоции является предиктором профессионализма преподавателей, однако, как показывает практика, далеко не все специалисты обладают развитым эмоциональным интеллектом. В статье приводятся лингвистические примеры репрезентации разных эмоциональных состояний в педагогическом дискурсе и подчеркивается проблема рационализации эмоций в образовательной среде.

Ключевые слова: эмотивная лингвистика, эмоциональный интеллект, речевое поведение, педагогический дискурс.

Эмоции – неотъемлемая часть личности человека и его речевой деятельности. Сегодня проблемы эмотивной лингвистики привлекают все большее внимание исследователей, в том числе в контексте изучения эмоционального интеллекта. Важность изучения данного феномена доказана в работах В.И. Шаховского (2009, 2018), И.Г. Жировой (2011), С.В. Ионовой (2019).

Эмоциональный интеллект – сравнительно молодое явление. Его концепция стала активно разрабатываться исследователями в начале 1990-х годов. Однако уже доказано, что развитый эмоциональный интеллект того или иного коммуниканта является важным маркером профессионализма, особенно в педагогической сфере, т.к. профессия учителя и преподавателя является одной из самых стрессогенных, и выражение эмоций в таких ситуациях может привести к негативным последствиям, таким как потеря интереса студентов к изучаемому предмету, а глобальнее – недостижение образовательных целей [1]. Обладание навыками эмоционального интеллекта является обязательным фактором в педагогическом дискурсе.

Психологический аспект эмоционального интеллекта уже довольно хорошо изучен в работах А.И. Савенкова (2006), А.А. Бодалева (1999), И.Н. Андреевой (2009), однако лингвистический аспект данной проблемы находится на начальных этапах изучения, в то время как речевая опосредованность эмоционального поведения человека и значимость анализа языковых знаков как средств репрезентации внутренних состояний позволяет говорить

о теоретической значимости и актуальности исследования лингвистических характеристик эмоционального интеллекта.

Уже в первой половине двадцатого столетия говорилось о значимости эмоционального интеллекта. Так, Р. Торндайк (1937) выступал против всеобщего мнения о первостепенной значимости психометрического интеллекта. Х. Гардрнер предложил концепцию «множественного интеллекта», которая включает в себя семь основных подвидов интеллекта, в число которых, наряду с традиционными вербальным и логико-математическим, входит пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный интеллект [9]. Эта концепция послужила основой для первой научной модели эмоционального интеллекта, созданной Питером Сэловеем и Джоном Мэйером [10]. Именно они ввели в психологию термин «эмоциональный интеллект». Им предложено определение эмоционального интеллекта как «набора навыков, имеющих отношение к точной оценке своих и чужих эмоций, а также выражению своих эмоций, использованию эмоций и эффективному регулированию своих и чужих эмоций» [10, с. 189].

Одной из наиболее известных концепций эмоционального интеллекта считается модель Дениела Гоулмана. В своих работах по этой теме он показал, что жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько способностью к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умению выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояния других людей. Именно уровень эмоционального развития определяет жизненную и профессиональную успешность людей [3]. По определению Гоулмана, эмоциональный интеллект – «это способность человека понимать свои и чужие эмоции и контролировать их для достижения собственных целей посредством использования полученной эмоциональной информации» [3]. Опираясь на модель Мэйера и Сэловея, к компонентам эмоционального интеллекта Гоулман добавил энтузиазм, настойчивость и социальные навыки.

Несмотря на различия в трактовках и определениях, мы можем отметить, что в целом ЭИ с лингвистической точки зрения является важным фактором коммуникации человека. Роль ЭИ в лингвистике сформулирована В.И. Шаховским. По его мнению, ЭИ «определяет этику и эмоциональное поведение личности, эмоциональную компетентность *homo sentiens*. Недостаточный уровень развития эмоционального интеллекта и эмотивной компетенции речевых партнеров неизбежно ведет к эмоциональному неуспеху в коммуникации, что особенно явно проявляется в межкультурных контактах, связанных с необходимостью учитывать различия в языковом коде» [7, с. 29].

Одним из важных аспектов эмоциональной коммуникации является рационализация. Этот процесс позволяет участникам речевого взаимодействия «отобрать лучшие слова для лучших эмоций, т. е. служит для стилистических

270 | и этикетных целей общения» [8]. Таким образом, необходимо разграничивать понятия «рационализация» и «подавление», что является насильственным сокрытием эмоционального состояния в тот или иной момент.

Речевое поведение педагога должно минимизировать выражение отрицательных эмоций, однако и гнев, и разочарование, и страх, и тревога могут встречаться в педагогическом дискурсе. В целом, в педагогическом дискурсе умение выражать эмоции считается одним из факторов профессиональной компетентности. Причиной выделения эмоционального интеллекта как важной черты преподавателя стало увеличение количества коммуникативно проблемных случаев взаимодействия педагога с социальной средой [4, с. 47]. Действительно, общение в рамках образовательного процесса зачастую связано с определенными коммуникативными трудностями, возникающими между его участниками. Профессия учителя/преподавателя считается одной из самых стрессогенных, и выражение эмоций в таких ситуациях может привести к негативным последствиям: если педагоги напряжены или раздражительны, то их состояние быстро распространяется и на обучающихся [5]. В то же время признано, что эмоции в педагогической практике имеют важную регулятивную и когнитивную функцию – привлечение внимания учащихся к изучаемому предмету, вовлечение их в содержание изучаемой темы. [6, с. 120]. Кроме того, владение педагогом вербальными средствами активизирует эмоционально-интеллектуальный потенциал обучающихся.

Речевое поведение педагога должно минимизировать выражение отрицательных эмоций, однако и гнев, и разочарование, и страх, и тревога могут встречаться в педагогическом дискурсе. Нами было проанализированы 50 видеоматериалов со школьных уроков и лекций, размещенных на сайте YouTube.com и выделены особенности, отражающие состояние эмоционального интеллекта современных преподавателей школ и университетов. Материал также дополнен высказываниями из личных воспоминаний.

Особенностью выражения таких негативных эмоций в речи педагога можно назвать использование метафорических выражений: «я становлюсь похожа на кипящий чайник, скоро у меня пойдет пар из ушей» (выражение негодования), «я в десятом классе или в первом? Так вести себя и не научилась» (выражение негодования, порицания) (цитаты из личных воспоминаний). Метафора может играть и другую роль. Одной из важнейших задач преподавателя является побуждение к обучению и развитие интереса обучающихся в целом, поэтому различные метафорические образы служат способом презентации учебного материала и концептуализации такой важной для педагогического дискурса эмоции, как «интерес»: «Мягкий знак – существо капризное. Захочет – появится после шипящий, не захочет – не появится», «Мы не видим звуков в слове, только слышим. Это приведения, которые живут в доме под названием «язык»».

На образование подобных креативных выражений может повлиять и опыт преподавателя. Например, преподававший в Африке учитель выражал негодование своим русским ученикам следующим образом: *«дети в Конго на французском меня понимали, а вы дуб дубом даже на родном языке понять не можете»* (из личных воспоминаний).

В речи преподавателей также можно выделить устойчивые выражения, обладающие метафорическо-эмоциональной внутренней формой, например, *«сердце плачет, глядя на ваши работы»* (грусть, тоска) (из личных воспоминаний). Однако существуют такие выражения, которые используются многими преподавателями разных поколений: *«начали за здоровье, кончили за упокой»*, *«а голову ты дома не забыл?»*, *«лес рук»*, (выражение порицания, недовольства) (из личных воспоминаний). Такие выражения свидетельствуют о преемственности поколений педагогов и своеобразном лингвокультурном типаже преподавателя школы.

При выражении данных эмоций может использоваться прием иронии: *«Дима, ты извини, что я не в кокошнике и не в вечернем платье»* (реакция на первый приход студента на пару за полгода) [1].

В целом, юмор может также послужить средством рационализации. Как отмечают И.А. Гоголь и О.А. Лебедева, «структура идеальной модели личности преподавателя включает в себя юмор наравне с другими профессиональными навыками и умениями» [1, с. 142]. Так, негодование и удивление, вызванное первым за полгода приходом студента на занятия, педагог Орского техникума скрыл с помощью шутки: *«Зачем ты пришел? Просто на улице холодно. Чисто погреться?»* [1]. В качестве юмористического элемента в определенных контекстах могут служить и отсылки к каким-либо произведениям. Так, преподаватель по черчению, не найдя нужного элемента на рисунке студента, вспомнил песенную строчку *«В тумане скрылась милая Одесса»* [2]. Данную фразу можно трактовать следующим образом: преподаватель разочарован неправильной работой студента, но не хочет этого показать, более того с юмором оценивает оплошность студента.

Элементами концептуализации негативных эмоций можно назвать использование синонимичных выражений, акцентирующих внимание на эмоциональном состоянии преподавателя: *«Что это за поведение? Я возмущена!»* (концепт «гнев»), *«Я в ужасе, как мы с такими результатами пробной работы сдадим ЕГЭ»*, *«Я боюсь, что 100 баллов нам не видать»* (концепт «страх»), *«Отвратительный почерк! Почему я должна портить свое зрение, чтобы разбираться в этих закорючках?»* (концепт «неприятнь»).

Для более сильного эмоционального воздействия при выражении отрицательных эмоций могут использоваться такие разговорные устойчивые выражения, как *«чушь собачья»* (*«это не работа, а чушь собачья!»*), *«бред сивой кобылы»* (*«твой ответ – это бред сивой кобылы»*). Модель прилагательное

272 | «какая» + существительное также активно используется в речи педагогов при выражении различного спектра эмоций от радости до порицания при оценивании поступков и поведения учащихся: *«какая умница!»*, *«какой нахал»*.

Однако в сети достаточно примеров видео, когда преподаватель переходит границы дозволенного поведения и демонстрирует ограниченность навыков эмоционального интеллекта.

Помимо повышения голоса фиксируются хлопки по парте, приказной тон («пиши быстрее», [3], «встань сейчас же», «повернись сейчас же» [6], «уходи, я сказала» [7], «исчезни с поля моего зрения» [5]), угрозы («позвоню родителям», [3]), ругательства («какого черта ты тут сидишь, пиши», «дебил» [4]). Отметим, что в стрессовых ситуациях преподаватели чаще всего забывают о способах регуляции эмоций и считают, что только повышением голоса можно воздействовать на учеников. Но, судя по реакции учеников, а именно в видеороликах часто слышны пререкания и смешки, это лишь вызывает ответную негативную реакцию и доказывает, что рационализация эмоций является важным компонентом профессиональной компетенции педагога.

Роль эмоций в образовательном дискурсе нередко недооценивается. Однако анализ методической литературы, а также непосредственно речи преподавателей и учителей во время занятий, показывает, что эмоции играют важную роль в педагогическом дискурсе. Наибольший эффект на учеников оказывают именно экспрессивно окрашенные речевые акты. В качестве основных лингвистических аспектов эмоционального интеллекта выделены метафоричные выражения, аллюзии, различные типы синтаксических конструкций, сравнения и шутки. В эмоциональной концептосфере ключевым средством выражения эмоций является метафора. Также при репрезентации часто используются номинативные конструкции и междометия. Отметим, что одни и те же средства могут быть использованы как при выражении позитивных эмоций, так и негативных. Несмотря на то, что преподаватель должен рационализировать свои эмоции, навыками развитого эмоционального интеллекта обладают далеко не все педагоги, о чем свидетельствует большое количество негативных видео в Интернете. Репрезентация эмоций также сопровождается фонетическими изменениями и невербальными элементами. Нередко экспрессивные выражения вызывают ответную негативную реакцию у детей. Низкий уровень психологической культуры преподавателя, недостаточное развитие эмоционального интеллекта и как следствие – коммуникативных способностей, навыков эмоциональной саморегуляции приводят к снижению уровня доверия к преподавателю, потери интереса к предмету и недостижению глобальных образовательных целей. Полученные данные способствуют повышению уровня компетентности в педагогическом и других дискурсах.

Литература

1. Вахрушева М.А. Эмоциональный интеллект в речевом поведении педагога // Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения» (в рамках Международного Костомаровского форума (Москва, 26 мая 2021 года)) / гл. ред. М.Н. Русецкая [Электронное издание]. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 71–75.
2. Гоголь И.А., Лебедева О.А. Юмор в педагогической деятельности // Проблемы інженерно-педагогічної освіти. – 2014. – № 44. – С. 142.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. – Москва : АСТ, 2009. – 478 с.
4. Истюфеева Ж.Н. Эмоциональный интеллект как условие профессионального развития преподавателя вуза / Ж.Н. Истюфеева // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 2. – С. 46–50.
5. Милованова Н.Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс педагога или новые требования? // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1(25). – С. 107–110.
6. Олешков М.Ю. Эмоциональность педагогического дискурса в аспекте креативности // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива, 2012. № 3. / М.Ю. Олешков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnost-pedagogicheskogo-diskursa-v-aspekte-kreativnosti>
7. Шаховский В.И. Обоснование лингвистической теории эмоций / Вопросы психолингвистики, 2019. №1. – С. 29.
8. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Экологичность стилистики публичного общения // Медиаскоп. 2012. №2. / В.И. Шаховский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/1117>
9. Gardner H. Multiple Intelligences. N.Y.: Basic Books, 1993. – pp. 6, 8–9, 12.
10. Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence? In: P. Salovey, D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: educational implications. New York: Perseus Books Group, 1997. – P. 189.

Список видеоисточников

1. <https://www.youtube.com/watch?v=mSnWaYV6gd0>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=hGuWxJ-1JnE>
3. <https://www.youtube.com/watch?v=jUAXB8PodKw>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=7Xym-Qn86d4>
5. <https://www.youtube.com/watch?v=2FYvWcRkqbA>
6. <https://www.youtube.com/watch?v=3Q7j2CF9e2g>
7. <https://www.youtube.com/watch?v=Lraf1Sfm4rM>

**Linguistic features of emotional intelligence on the example of
a teacher's speech behavior**

The article is devoted to the linguistic analysis of the teacher's speech behavior in the aspect of the emotional intelligence study. The ability to express emotions is a predictor of the teachers' professionalism, however, as practice shows, not all specialists have developed emotional intelligence. The article provides linguistic examples of the representation of different emotional states in pedagogical discourse and the problem of rationalization of emotions in the educational environment is emphasized.

Keywords: emotive linguistics, emotional intelligence, speech behavior, pedagogical discourse.

Советские мультфильмы как элемент культуроориентированной методики преподавания РКИ

Освоение иностранного языка – это процесс, в ходе которого изучается не просто дополнительный социокультурный код, выучиваются наизусть иноязычные лексемы, и осваивается иноязычная грамматика. Изучение иностранного языка – это еще и осмысление национальной специфики носителей изучаемого языка.

Непринужденное использование иностранного языка становится возможным в том случае, когда обучаемый успешно осмысляет национальные и социокультурные особенности. Это, в свою очередь, служит предпосылкой для качественного построения коммуникаций с носителями изучаемого языка. Непринужденное говорение на иностранном языке связывают в основном с реализацией мультикультурной коммуникации, в рамках которой рассматриваются такие понятия, как культурный шок, языковой барьер и прочее.

Важную роль в преподавании РКИ в современных условиях играет лингвострановедческая деятельность, в ходе которой производится отождествление иностранной лексемы и лексемы на родном языке, то есть осуществляется перенос известных сведений из родного языка в пространство вторичной культуры изучаемого языка. Очевидно, успех построения межкультурной коммуникации зависит от старательной проработки составляющих с отпечатком национально-культурного кода. Аутентичные обучающие материалы на уроках РКИ помогают быстрее осваивать лексику и грамматику, а озвучивание эпизода из мультипликационной картины способствует выработке верного произношения русской речи [6]. Практика показывает, что при обучении РКИ использование аутентичных материалов готовит учащихся с самых первых занятий к существованию в реальной языковой среде, достаточно быстро вводит в культурологический контекст изучаемого языка, помогает овладеть навыками работы с оригинальными текстами, развить в себе уверенность в том, что прогресс в изучении иностранного языка абсолютно реален.

Предлагая учащимся упражнения, связанные с видеоматериалами, педагог по обучению РКИ стремиться [3–6]:

1. обучить осознанному восприятию русской речи;
2. улучшить когнитивные навыки (в данном случае индикатором успеха выступает более смелое выдвижение гипотез, уверенный выбор в пользу определенной русской лексемы);
3. обучить аналитическим навыкам и подведению итогов;
4. обучить воспроизведению имеющихся аутентичных моделей высказываний;
5. обучить верному формулированию своих мыслей на русском языке (Я предполагаю, что <...>/Я думаю иначе <...> и так далее);
6. обучить адекватной передаче центральной идеи используемых видеоматериалов с учетом социокультурного кода русскоязычного общества.

Данная методика предполагает обучение на основе различных видов контента (аудиального, визуального и текстового). В своей структуре она имеет три основных этапа [6]:

1. Предтекстовый этап. На данном этапе реализуется знакомство с историей создания мультфильма и его персонажами посредством следующих форматов:

а) от лица педагога ведется рассказ об особенностях создания мультфильма и каждого из его персонажей;

б) от лица педагога ведется рассказ об актерах озвучивания (это факкультативный компонент, и его включение в занятие целесообразно, если большинство учащихся в группе сильные и к тому же мотивированы на изучение русского языка);

с) реализуется работа учащихся с фрагментами мультфильма, где изображаются персонажи (в данном случае педагог ставит задачу описать внешний облик персонажа и его характер).

Кроме того, первый этап содержит задания для разучивания неизвестных ученикам русских лексем и выражений, встречающихся в демонстрируемых фрагментах мультфильма и разъяснение от лица педагога использованных сложных грамматических схем и крылатых выражений [1; 2; 7].

2. Притекстовый этап. На данном этапе производится более глубокое изучение лексического материала. С этой целью учащимся предлагается сначала посмотреть мультфильм без привязки к текстовому сопровождению. В ходе просмотра педагог задает различные вопросы на понимание социокультурного кода (например, – «Почему дом пустой?»). Далее производится просмотр мультфильма с добавлением текстового сопровождения для того, чтоб учащиеся зафиксировали имена персонажей и наиболее важные процессы, связанные с ними. Для закрепления лексики-грамматического материала педагог задает различные вопросы (например, – «Объясните суть грамматических ошибок в высказывании кота Матроскина «Это фамилия такое», «Как зовут героев?», «Чем занимаются герои?», «О чем разговаривают герои?»). На данном этапе с целью проверки знаний можно использовать тестирование с вопросами и вариантами ответов.

Далее приводятся примеры заданий для 2 этапа:

Задание 1. Закончите предложения:

1. *На чердаке дома сейчас ремонт, поэтому коту...*
2. *Дома у дяди Федора есть еще несколько...*
3. *Кот уверен, что мама дяди Федора его...*
4. *Дядя Федор надеется, что папа за кота ...*

Задание 2. Сравните значение предложений: *Я нигде не живу/Мне негде жить.*

Задание 3. Измените приведенные ниже предложения аналогичным образом и объясните получившееся значение:

1. *Он никуда не спешит → Некуда*
2. *Она ничего не читает → Нечего*
3. *Они никогда не отдыхают → Никогда*
4. *Я никому не звоню → Некому*

Задание 4. Ответьте на вопросы:

1. *Как вы думаете, почему мальчика зовут дядя Федор?*
2. *Как вы думаете, у кота Матроскина есть хозяин?*
3. *Почему кот знает всех жильцов дома?*
4. *Как, по мнению кота, нужно есть бутерброд?*
5. *Зачем дядя Федор пригласил кота к себе?*

В ходе выполнения заданий на данном притекстовом этапе педагогу важно довести до сознания учащихся, что мультфильм о Простоквашино – это настолько излюбленный мультфильм в России, что фразы из него и изображенные в нем ситуации давно разошлись на цитаты и мемы.

Задание 5. Прочитайте крылатые выражения и запомните, в каких ситуациях их можно употребить (работа с карточками):

«А здоровье мое – не очень: то лапы ломит, то хвост отваливается...»	Ответ на вопрос о здоровье, самочувствии
«А я ничего не буду – я экономить буду!»	Отказ на предложение потратиться на что-либо
«Мясо лучше в магазине покупать. Там костей больше»	Шутливо о качестве продовольственных товаров
«Неправильно ты, дядя Федор, бутерброд ешь...»	О том, что собеседник что-либо делает неправильно
«Свои в такую погоду дома сидят, телевизор смотрят»	Ироничный ответ на реплику «Свои». («– Кто там? – Свои!»)
«Что это мы все без молока и без молока... Так и умереть можно!»	Иронично об отсутствии чего-либо
«Это я, почтальон Печкин!»	Шутливый ответ на вопрос «Кто там?»
«Я сам по себе мальчик. Свой собственный»	Шутливо о самостоятельности, независимости говорящего

278 | Задание 6. Придумайте ситуации, в которых вы могли бы употребить одно из этих крылатых выражений. Например:

«Я пришел к другу, стучу в дверь. Друг спрашивает: «Кто там?». Если у меня хорошее настроение, я могу ответить: “Это я, почтальон Печкин!”».

3. Послетекстовый этап. На данном этапе педагог предлагает учащимся сформулировать свою точку зрения по просмотренному мультфильму и относительно его персонажей. При этом, основной упор на данном этапе делается на произношение русских лексем (отрабатываются интонационная и фонетическая составляющие). Можно использовать тот же самый материал, который был использован на этапе 2. Педагог предлагает учащимся проставить ударения над словами на нужных слогах и произвести чтение по ролям для отработки произношения смягчения, озвончения и других фонетических явлений. Для закрепления навыков произношения учащимся может быть предложено озвучивание фрагмента из мультфильма по группам из 2 человек (выбираются фрагменты, где изображено 2 персонажа и далее предлагается ролевое озвучивание по парам).

Следует подчеркнуть, что озвучивание фрагментов из видеоматериалов – наиболее эффективный метод при обучении РКИ, поскольку учащийся пародирует персонажа, что способствует полному погружению в иноязычное культурное пространство. Таким образом, применение видеоматериалов в качестве вспомогательных инструментов при обучении РКИ позволяет достичь успеха при осмыслении социокультурного кода, в том числе, по причине интенсификации эмоционально-чувственной сферы учащихся.

Приведенная методика позволяет учащимся погрузиться в языковую среду, повысить уверенность во владении языком и понимании специфики его строения. Такая работа над аутентичным мультфильмом на уроках РКИ способствует формированию грамматических навыков, развитию монологической и диалогической речи, развитию творческих способностей учащихся. Следовательно, в процессе просмотра мультфильмов учащиеся не только различают положительных и отрицательных персонажей, но и могут дать им соответствующую характеристику, как если бы они смотрели мультфильм на родном языке.

Стоит отметить, что культурно-ориентированный подход в изучении РКИ влияет на способ организации занятий. Правильно организованное мероприятие позволяет сделать процесс более эффективным. Дети младшего школьного возраста могут поддержать не только положительного героя, но и отрицательного. Поэтому учителю необходимо быть готовым к любому ответу ученика. Работу с данным мультфильмом можно проводить как в рамках обязательных уроков, так и в виде внеклассного мероприятия.

Включая данное занятие в план, необходимо помнить о физиологических и психических особенностях младших школьников и разделить занятие на несколько частей.

Перемены, происходящие в современном мире, ведут к морально-нравственным и социокультурным трансформациям. В результате обнажаются проблемы гуманизма, этики и нравственного развития.

Таким образом, применение рассмотренных подходов при обучении РКИ предполагает использование мультфильма «Трое из Простоквашино» для полного погружения в русскую культуру. Данная серия мультипликационных картин наиболее пригодна для формирования у иностранных учащихся понимания о русской нравственности, русских ценностях и русских поведенческих нормах.

Важно помнить, что задача учителя не только дать знания своим ученикам, но и воспитывать в нем нравственные качества, поэтому необходимо тщательно отбирать мультфильмы. Далее осуществляется первичный показ мультфильма без привязки к текстовой составляющей, в результате которого производится первоначальный анализ понимания у иностранных учащихся специфики русского культурного кода. Затем производится вторичный показ с целью освоения русской лексики и грамматики. Закрепление знаний предполагает включение блока «вопросы-ответы», где учащиеся рассказывают о характерах персонажей и центральных событиях, а также демонстрируют грамматические навыки, правильную интонацию и произношение.

В результате разбора методики обучения РКИ с использованием таких мультфильмов, как «Трое из Простоквашино», мы пришли к выводу, что использование мультфильмов при обучении РКИ – это высокоэффективный подход. Причиной тому служит интенсификация эмоционально-чувственной сферы учащихся, что создает базовую мотивацию для наработки навыков понимания русского языка.

Литература

1. Белянин В.П. Живая речь. Словарь разговорных выражений. – Москва : ПАИМС, 1994. – 192 с.
2. Душенко К.В. Словарь современных цитат: 5200 цитат и выражений XX и XXI вв., их источники, авторы, датировка. 4-е изд. – Москва : Эксмо, 2006. – 830 с. 7.
3. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – Москва : Высшая школа, 2019. – 254 с.
4. Мустафаева Д. Роль мультфильмов в изучении иностранных языков. – URL:<https://www.maam.ru/detskijasad/rol-multfilmov-v-izucheni-inostranyh-jazykov.html> (дата обращения: 01.02.2022).

- 280 | 5. Набоких Е.М. Использование мультфильмов на начальном этапе обучения (уровень А1) / Е.М. Набоких. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 48 (182). – С. 328–330. – URL: <https://moluch.ru/archive/182/46923/> (дата обращения: 01.02.2022).
6. Некрылова, Н.Н. Мультфильмы в обучении иностранному языку дошкольников. – URL: <https://www.rgph.vsu.ru/ru/science/sss/reports/11/nekrylova.pdf> (дата обращения: 01.02.2022).
7. Серов, В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: Более 4000 статей. 2-е изд. – Москва : Локид-Пресс, 2005. – 880 с.

Проблема классификации исследовательского материала в филологических научных исследованиях начального этапа

Статья обобщает наблюдения над трудностями систематизации студентами языкового материала при написании курсовых работ. Отмечается важность соблюдения параметров классификации и объективности при обработке материалов. Приводятся причины их игнорирования и возможные пути его преодоления.

Ключевые слова: классификация, систематизация, филология, критерий, параметр, исследовательский материал.

Написание курсовых работ остается на протяжении десятков лет важной составляющей формирования профессиональной компетенции проведения филологического (в широком понимании филологии – как изучения языка через историю, культуру и литературу народа) научного исследования студентов бакалавриата независимо от ФГОС. Научным руководителям курсовых работ на начальном этапе приходится преодолевать множество барьеров, отчасти существующих как отражение «наивной» научно-методической рефлексии обучающихся. Таковое, как показывают наблюдения собственные и ближних и дальних коллег, в том числе освещенные в статьях [3; 8] – проявляется в многочисленных неверных... неверных представлениях о написании научной работы по гуманитарным дисциплинам:

- о сугубо компилятивном и / или реферативном характере исследования с вытекающими отсюда проблемами в ракурсе стилистики и оригинальности текста работы;

- о возможном для курсовой работы характере академического эссе с обязательной аргументацией, при этом автономной, собственного мнения, при этом независимого;

- об эфемерности, в отличие от технических наук, методов гуманитарного исследования;

- о не эмпиричности исследования и субъективности интерпретации результатов;

- о вторичности планирования работы и первичности ее написания;

- о возможности проведения исследования (написания т. н. «практической» главы) без предварительного рассмотрения теоретических аспектов и создания теоретической базы работы;
- о преобладании академической формы (научности звучания, оформления, объеме разделов, формального наличия структурных аспектов) над академическим содержанием (информативностью, логичностью, четкими дефинициями осмысленным использованием терминов, критичностью анализа, соответствия выводов и заключения проведенной работе) и т. п.

Все они в той или иной степени являются причиной или результатом несколько бессистемного упорядочивания исследовательского материала, как правило, именуемого в методических источниках классификацией либо систематизацией.

Однако обыденная метаязыковая и научная трактовки систематизации и классификации имеют принципиальные различия. Классификация и систематизация в обыденном сознании – нахождение сходных черт разных аспектов и уровней в рамках языковых/ концептуальных/ культурологических и т. д. аспектов и группировка единиц выборки, имеющих эти черты. Так в курсовых работах (далее приводятся результаты без указания имен авторов и тем) встречаются, к примеру, такие выводы:

– (1) «Этимологически (английские, русские) фразеологизмы распадаются на несколько групп: взятые из библии; из мифологии; народной речевой традиции; профессиональной деятельности; пришедшие из США / Австралии / арабских стран / тюркских языков; литературных произведений; жаргона.»

– (2) «В составе сленговых единиц были выделены пять основных тематических групп: сленг наркоманов; уголовный жаргон; термины из сферы правоохранительных органов; сленг афроамериканских гетто; термины из сферы проституции; термины, обозначающие межличностные отношения в преступной группировке».

– (3) «Принципы номинаций станций метро носят различных характер: названия по внутригородскому близлежащему объекту; названия, отражающие повседневную деятельность жителей; названия данные в честь известных личностей; названия по фамилиям землевладельцев и домовладельцев; названия в память об исторических событиях; названия, происходящие от слов из древних языков; наименования по названиям физико-географических объектов; станции, названные по известным внутригородским сооружениям.»

Т. е. если систематизация – это результат или «мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа» [7], то основной принцип к упорядочиванию у начинающих исследователей – неоднократность сходных признаков, иногда заимствованных из теоретических источников, иногда определенных произвольно.

Так в первом приведенном примере мы сталкиваемся с распространенной даже среди лингвистов трактовке этимологии фразеологизмов как обыденному «происхождению» (см. критическое мнение об этом в классическом учебном пособии для студентов по английской лексикологии Г.Б. Антрушиной et.al. [1, с. 242–245]). В то время, как этимология слова требует идентификации языковой единицы-основы, относительно фразеологизмов почему-то разрешена смесь социально-культурных, авторских, жанровых и языковых ориентиров, вслед чему вторят студенты. Возможное объяснение этому – одновременно выборочное и линейное использование комплексной этимолого-культурологической классификации английских фразеологизмов из хрестоматийной монографии А.В. Кунина [6]. В ней выделяется три группы по этимологическому критерию: исконно английские фразеологические единицы, заимствованные из иностранных языков, заимствованные из американского варианта, а далее каждая группа подразделяется на подгруппы по авторству и – в другом измерении – по вариативности.

Во втором случае очевидно отсутствие дифференциации исследователем ключевых понятий (сленг, жаргон и термины) и критериев систематизации: одновременно с тематическим используется этнический, социальный и семантический параметры.

В третьем образце типы некоторых мотивировочных признаков могут пересекаться: близлежащий объект может быть физико-географическим объектом или известным внутригородским сооружением; известная личность может быть землевладельцем и домовладельцем, но при этом указанные принципы относятся именно к близлежащим объектам, учитывая главные принцип номинации станций метро – навигационный и топонимизация, т. е. принятие имени близлежащего объекта как когнитивный механизм номинации в подавляющем большинстве случаев [2].

На просьбу объяснить соотношение некоторых выборок с несколькими (под)группами: звучат ответы о полимодальности/многокурсности изучаемых явлений, синкретичности/комплексности подхода.

Общеизвестна аксиома о том, что язык – многомерная эволюционирующая система, с многочисленными исключениями, не вписывающимися в рамки правил. Такое положение вещей ведет к трудности охвата нескольких аспектов в рамках одной классификации. Тем не менее, существуют пользующиеся авторитетом примеры таких «многомерных» классификаций, например: вышеупомянутая и структурно-коммуникативная классификации фразеологизмов В.А. Кунина [6]. Для формирования исследовательской компетенции есть смысл поэтапного изучения различных аспектов. В любом случае, многомерность не должна быть поводом для хаоса. Как любой эмпирический материал, единицы филологических исследований поддаются универсальным

284 | основным требованиям и принципам классификации – самому распространенному виду систематизации:

- единое конкретное основание;
- общность природы критериев;
- единый порядок классификаторов на одном уровне;
- изолированность и не пересекаемость выделяемых группировок;
- охват всех объектов классификации в заданных границах;
- возможность систематизации новых единиц [5, с. 246].

Нематериальность, «субъективная реальность» филологического материала как мыслительного результата обуславливает определенную свободу субъективности, т. к. «сознание в силу его идеальности нельзя зафиксировать объективными методами» [3, с. 2]. В таких случаях категоризация существенным образом зависит от фоновых знаний исследователя. Автор И.В. Исхакова оговаривает это, представляя свою популярную и регулярно используемую для определения степени выраженности информативной функции заголовков классификацию, в которой предлагает пять видов соотнесенности заглавий и текстов: «1) явная (80–90 % понимания); 2) приближенная (60–80 % понимания, читатель может догадываться о содержании и основной проблематике произведения); 3) относительная (40–60 % понимания, идея произведения полностью раскрывается лишь при прочтении); 4) аллюзивная (25–40 %: заголовок косвенно связан с содержанием текста, выражаясь через цитаты из других произведений); 5) слабая (10–25 % понимания: связь заголовка и содержания никак не проявляет себя при первом восприятии)» [4, с. 78]. В подобном случае от пользователя требуется подробная аргументация соотнесения элементов выборки либо привлечение опросных данных.

Решением обозначенной проблемы классификации результатов в курсовой работе могут быть следующие установки и действия со стороны участников проведения научного исследования, контролируемые посредством консультаций:

1. Сужение ракурса исследования за счет конкретизации темы начальных исследований: «Основные тексты должны быть постижимы (то есть интеллектуально посильны для конкретного студента). Избранная методология должна реально соответствовать возможностям конкретного студента» [9, с. 17].

2. Усвоение обучающимися требований к классификациям.

3. Проведение ими критического анализа существующих классификаций в оригинальной работе, но не в тексте-посреднике с сопутствующими комментариями.

4. Осознанность и аргументированность выбора ракурса изучения материала и в зависимости от ракурса – критерия рассмотрения.

5. При необходимости составления исследователем авторской систематизации – аргументированный выбор ее параметров: в зависимости от целей исследования и подхода к изучению основания, критериев категоризации.

6. При высокой степени субъективности таксонимизации – подробная аргументированность последней и проверка путем проведения опроса.
7. Допустимость комплексного и синкретичного описания уже систематизированных результатов, что должно приветствоваться.

Литература

1. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. English Lexicology: учебник и практикум для академического бакалавриата. – Москва : Юрайт, 2019. – 196 с.
2. Вострикова О.В., Паймакова Е.А. Мемориальность названий станций лондонского и московского метро, содержащих антропонимы // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2020. – №4, URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/19FLSK420.pdf> (дата обращения: 06.04.2022).
3. Губанов Н.Н., Губанов Н.И., Мальцева О.Н. Специфика познания в социально-гуманитарных науках // Гуманитарный вестник. – 2017. – № 4 (54). – С. 1–17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-poznaniya-v-sotsialno-gumanitarnyh-naukah> (дата обращения: 06.04.2022).
4. Исхакова И. В. Семантические и функциональные особенности заголовочных комплексов художественных текстов (на материале произведений англоязычных авторов XVIII–XX вв) // Вестник ОГУ. – 2010. – № 11 (117). – С. 75–81.
5. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – Москва : Наука, 1975. – 721 с.
6. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – Москва : Международные отношения, 1972. – 289 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. URL: <https://slovar.cc/enc/ped/2138290.html> дата обращения: 01.04.2022).
8. Хазагеров Г.Г. Контрпродуктивные компетенции // Экономика образования. – 2013. – № 3. – С. 87–91.
9. Эко У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: Учебно-методическое пособие / Пер. с ит. Е. Костюкович. – Москва : Университет, 2003. – 240 с.

Vostrikova O.V.

Pushkin State Russian Language Institute

Classification of research material in initial philological scientific research

The paper summarizes observations on the difficulties students encounter organizing language material when writing term papers. The importance of observing the classification parameters and objectivity while processing materials are noted. The author dwells on reasons for ignoring them and suggests possible ways to overcome it.

Keywords: classification, systematization, philology, criterion, subjectivity, research material.

К вопросу о динамике сегментированных структур

Статья посвящена проблеме функционирования сегментированных структур с ударным *вот* что в произведениях И.А. Крылова. Автор показывает, что уже в этот период данные структуры использовались стилистически многообразно, хотя до XVIII в. в письменной речи, судя по имеющимся источникам, их не было.

Ключевые слова: сегментированные конструкции, указательные местоимения, разговорный субстрат, проза И. А. Крылова, развитие языка.

Сегментированные структуры с частицей «*вот*» относительно недавно привлекли внимание исследователей [1, с. 91–98]. Их особенность в том, что конструктивным элементом таких структур являются неоднословные указательные местоимения типа *вот что* (с ударной частицей «*вот*»), которые, в силу своих характерных свойств (специфические особенности выражения дейктического и анафорического значений), актуализируют информацию, давая ей оценку, с которой они соотносятся. Например: *шел дождь, вот почему мы остались дома*. Или: *Сергея долго не возвращался, вот что нас беспокоило*.

Г.Н. Акимова обратила внимание, что такие местоимения и структуры в современном языке встречаются в разных стилях. Функционируя в виде частиц или в составе вопросно-ответных конструкций, в художественных текстах они представляют из себя отражение разговорного субстрата, и в виде стилистического заимствования встречаются обычно в речи персонажа. Переходя в письменную авторскую речь, данные местоимения характеризуют уже монологи, придавая структурам, их содержащим, расчлененность и экспрессию. Следующая стадия их употребления – ослабление экспрессии, приобретение стилистической нейтральности, что связано с их употреблением в научном или научно-популярном стиле, в котором явления сегментации стираются [1, с. 95–97]. Конечно, такая трехступенчатость представляет идеальную динамическую модель, которая, как всякая идеальная модель, может иметь разнообразные отступления. На одном из отступлений и хотелось бы остановиться.

Местоимения с неизменно ударной частицей *вот* (*вот что, вот как* и под.) представляют систему указательных местоимений, частные функции

которых определяются характером вопросительных слов, на базе которых они образованы с помощью указательной частицы *вот*: указание на лицо («вот кто»), место («вот где»), признак («вот какой»), количество («вот сколько»), причину («вот почему») и т. д. Их разговорным субстратом являются вопросно-ответные единства, типа «Что? – Вот что» и собственно частицы: «Ну *вот что*, не опаздывай!» Это позволяет предположить, что до появления в художественных текстах и публицистике они употреблялись исключительно в устной речи. Вместе с тем до XVIII в. в письменных источниках, доступных нам, в частности, в Словаре русского языка XI–XVII вв. в 17 тт., Историческом подкorpусе НКРЯ, подобные единицы не представлены.

В то же время уже в начале XVIII в. данные местоимения в целом широко употребляются. Так, вполне нейтральные употребления мы встречаем уже у Феофана Прокоповича в трактате «О поэтическом искусстве»: *Тебе надо хорошо запомнить вот что: намереваясь что-либо писать, принимайся за писание не прежде, как изучив в течение долгого времени весьма основательно прославленного подобным предметом автора* [4, с. 43]. Гораздо чаще они встречаются в художественной литературе. Их использовали А.Д. Кантемир (*Вот часть речей, что на всяк день звучат мне в уши; Вот для чего я, уме, немее быть клуши Советую*) [4, с. 65], А.П. Сумароков (*Ныне, сударь, во всем только об одной поверхности стараются, а о важности мало думают; так вот отчего у нас пустоголовых людей много*) [4, с. 198], Я.П. Княжнин (*Все Сумарокова с восторгом похваляют, Чтят Ломоносова... Вот чем меня терзают*) [4, с. 260], В.И. Майков: «*А вот бы для меня что было лишь угодно: Чтоб пьяницами весь соделался народ*» [4, с. 311], Ф.И. Эмин: «*...Вот каким образом ласкатели получают благоденствия: они продают за серебро все имена добродетели и преимущества тем, в которых имеют нужду...*» [4, с. 345] и многие другие. Вместе с тем надо отметить, что это единичные употребления. Системно, ярко и последовательно их стал использовать уже в начале XIX в. И.А. Крылов.

Особенность данных местоимений заключается в том, что, будучи указательными местоимениями, «пустыми словами», «шифтерами», они выполняют в тексте преимущественно анафорическую функцию, устанавливая отношения кореферентности с предшествующим или последующим текстом, формируя при этом разные как по объему, так и структуре единицы: простое предложение, сложное предложение, текст. Тем самым они осуществляют связность текста, проявляют свою текстообразующую способность. Например: *иметь предка разумного, добродетельного и принесшего пользу отечеству – вот что делает дворянина, вот что отличает его от черни и от простого народа, которого предки не были ни разумны, ни добродетельны и не приносили пользы отечеству.* («Похвальная речь» – здесь и далее примеры из произведений И. А. Крылова [6]). Или: *но что была за причина Каибовой*

288 | скуки? **Вот чего** никто не знал, а что всего чуднее, то это и самому ему было не известно («Каиб»). С другой стороны, данные местоимения являются единицами с постоянным коммуникативным статусом [2], поскольку всегда рематичны. При их изолированном произношении логическое ударение способно дифференцировать местоимения по разрядам: ударение на частице свидетельствует, что мы имеем дело с указательным местоимением, ударение на базовом местоимении – свидетельство его вопросительного характера. Сравни: *вот что ты думаешь?* – **Вот что** ты думаешь.

Будучи акцентоносителем и сохраняя свою рематичность в любых синтаксических структурах, они выделяют коммуникативный центр конструкций, их включающих. Это ведет к появлению сегментированной конструкции: местоимение с его антецедентом становятся целью высказывания, а часть, содержащая само местоимение, за исключением его самого – темой. Например: *Золото и серебро блистали повсюду; картины, резьба, зеркала придавали великолепный вид сим комнатам, которые за минуту пред тем казались мне пустыми сараями; словом, пышность сего дома могла поравняться с пышностью первейших дворцов в Европе. «Вот что я тебе дарю», – сказал мне милостивый Маликульмульк («Почта духов»)*. В рамках такой структуры автор выделяет важную с его точки зрения информацию и актуализирует ее, подчеркивает ее коммуникативную ценность.

Проза И.А. Крылова оказывается исключительно интересной с точки зрения использования таких местоимений. Это касается прежде всего «Почты духов» И.А. Крылова в силу того, что именно в этом тексте мы встречаем системное употребление данных языковых единиц. Язык начала XIX в. все еще время формирования литературного языка, выработки его норм и выразительно-изобразительных средств в ходе взаимодействия, взаимопроникновения двух языковых стихий – архаичной книжной, восходящей к церковнославянской традиции, и разговорной. Вклад И.А. Крылова в этот процесс безусловен. Он «стремился использовать в языке прозы все исторически сложившиеся выразительные ресурсы русского литературного языка, широко привлекая в то же время и средства языка разговорного» [5, с. 155]. И хотя стиль этого произведения демонстрирует смешение высокой лексики, пародирующей «одический» стиль, с разговорной, обиходной лексикой, наблюдения над особенностями функционирования местоимений с частицей *вот* свидетельствуют, что их употребление в разных стилях определялось в первую очередь художественной целесообразностью.

Считается, что для функционально-стилевой характеристики местоимений большое значение имеет их избирательность в разных функциональных типах. Так, в книжных стилях, и прежде всего в официально-деловом и научном, находят применения местоимения «таков», «таковой», «какой», «иной» «некто», «нечто», «некий»; в разговорном – «этакий», «всяческий»,

«такой-сякой», «кое-кто», «кое-кто» и др. Вместе с тем местоимения с частицей *вот* равно употребляются как в «высоком» книжном стиле, так и при стилизации разговорной речи. Различия определяются коммуникативными задачами, которые ставит перед собой автор. Именно задачи определяют, в рамках какого стиливого пласта и как будут использоваться эти местоимения. Основная коммуникативная установка в данном произведении, его текстовая доминанта, или «фокусирующий компонент художественного произведения» [3, с. 59] – разоблачение общественных пороков – в соответствии с идеями Просвещения. Именно этой доминанте подчинено системное употребление данных местоимений как в «книжном», так и «разговорном» стиле.

«Книжный» стилиевой пласт характеризуют конструкции, имеющие достаточно устойчивую структуру, для которой характерно исключительно анафорическое употребление. При этом первая часть сегментированной конструкции – это всегда развернутый текст, состоящий из нескольких предложений и большого количества слов (в среднем – 410, раскрывающих тот или иной общественно значимый порок. Вторая часть, содержащая актуализатор типа *вот что*, представляет некий «вывод», оценку этого порока. Например: (в первой части описываются порочный государь, порочные придворные, порочное духовенство и т.д).

Вот сколь велико человеческое ослепление, мудрый и ученый Маликульмульк! Или (первая часть посвящена теме необразованности дворян): ***Вот, премудрый Маликульмульк, каким образом рассуждает о науках большая часть дворян; ...искренности и чистосердечию, которых они лишены и вместо которых оные употребляют.*** Или (первая часть посвящена описанию лицемерия в дворянской среде): ***Вот, почтенный Маликульмульк, какие главнейшие причины вежливости и учтивства, которые столь много уважаются между здешними согражданами и коими они не иному чему одолжены, как искренности и чистосердечию, которых они лишены и вместо которых оные употребляют.*** В данных фрагментах местоимения благодаря анафорической функции наиболее полно реализуют себя как межфразовое средство связи, указывая на связь с предшествующим контекстом. Что касается функции актуализации антецедента, то на уровне значительного по объему текста границы соотносимой с местоимением информации формально не определены, а значит, с трудом могут осознаваться при чтении. В связи с этим падает степень актуализации этой информации, поскольку ее выделение опирается лишь на семантику. Вместе с тем возрастает роль оценки, содержащейся в части, включающей местоимение.

В «разговорных» пластах, разоблачающих негативное поведение, обычаи, привычки, свойственные дворянству, наблюдается определенное разнообразие.

Отметим некоторые черты. Сами сегментированные структуры – небольшие по объему. При этом они функционирует не только на уровне текста, но

290 | и на уровне простого предложения, в связи с чем их функция актуализации проявляется наиболее ярко, причем, не только в качестве анафоры, но и в качестве катафоры. Например: **Вот какое** дурачество – *щадить мать* («Почта духов»). При этом местоимение *вот какой*, употребляемое и в «книжном», и в «разговорном» блоке, выполняет функцию катафоры/анафоры не само по себе, а вместе с существительным, которое оно определяет, что усиливает экспрессивность высказывания, так как с информативной точки зрения *вот какой* оказывается избыточным. Смотри также: *Низко ходить на поклон к своему судье!* – **вот какой** вздор! («Почта духов»). Антецедентом в этом фрагменте выступает чужая речь. Экспрессия создается также благодаря восклицательной интонации обеих частей высказывания.

Используется также повтор оценочной части: **вот какой** делается она *набожно!* **Вот какая** притворщица!.. *А я со сто раз видал совсем тому противное, что она изволит рассказывать!* («Почта духов»). При этом *вот какой*, *вот какая* в данном употреблении в значительной степени теряют анафоричность, сближаясь по значению с частицей, участвующей в формировании восклицательного предложения. Когезия текстов с местоимениями типа *вот что* в пределах «разговорного» блока ослаблена, однако их экспрессивность, оценочность не только сохраняется, но усиливается, в том числе за счет использования лексического повтора и восклицательной интонации. Наряду с анафорой, встречается и дейксис: *Блондовая косынка (во время сих разговоров спит и храпит: хрр, хрр, хрр) Аглинская шляпка: Вот как спокойно поживает наша любезная соседка...* («Почта духов»).

Очевидно, что при имитации разговорной речи автор стремится передать и усилить ее эмоциональность, передать свойственную разговорной речи непринужденность и ситуативность. Таким образом, мы видим, что И.А. Крылов преднамеренно и стилистически умело использует данное языковое средство, которое позволяет ему осмеять пороки общества, дать им соответствующую оценку, в конечном счете – выразить свое отношение к изображаемому.

Разговорный субстрат в виде вопросно-ответных конструкций встречается, прежде всего, в комедиях: [Петр]... *Да, что ж бы мне спеть-то? А вот что: Во всем нашем околотке, нет прекраснее Анют...* (Кофейня).

[Анюта] *Так что ж?* [Приказчик] **А вот что:** *что этот жених совсем не под стать.* (Кофейня).

[Ланцетин] *Ну, что же ты узнал?* [Иван] **А вот что:** *этот молодой господин, который сегодня стал знаком боярыне...* (Сочинитель в прихожей).

Часто автор использует сегментированные структуры, первую часть которой представляют частицы, например: [Таратора] **Да вот что:** *испробивши от тебя позволение, чтоб выдать Прияту за Тянислова, я немножко поторопилась и до свадьбы позволила ему...*

Нередки и собственно частицы – омонимы местоимений, обычно с восклицательной интонацией: *А вот что, глупая голова! Вот еще какой! А! так вот что!* и т. д.

Для басен характерно нейтральное употребление данных структур. Например: *Вот что́ в ребячестве читал я про Скупого* (Скупой и курица) Паук... *Вот что кричит* (Перед окном).

Наши наблюдения позволяют говорить о том, роль И. А. Крылова в формировании современного литературного языка нельзя ограничить баснями, как считает Е.Г. Ковалевская [5, с. 279]. Его влияние распространяется на разные жанры, в частности, прозу и драматургию, в рамках которых шло становление сегментированных синтаксических структур, которые и сегодня относятся к активным процессам развития языка.

Литература

1. Акимов Г. Н. Новые явления в синтаксическом строе современного русского языка – Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1982. – 130 с.
2. Апресян Ю. Д. Типы коммуникативной информации для толкового словаря // Язык: система и функционирование. Отв. Ред. Ю.Н. Караулов. – Москва : 1988. – С. 10–22.
3. Горшков А. И. Язык предпушкинской прозы. – Москва : Наука, 1982. – 241 с.
4. Западов В. А. Русская литература XVIII века, 1770–1775. Хрестоматия. – Москва : Просвещение, 1979. – 447 с.
5. Ковалевская Е. Г. История русского литературного языка. – Москва : Просвещение, 1978. – 384с.
6. Крылов И.А. Полное собрание сочинений в 3 т. / Под ред. Демьяна Бедного. – Москва : Гос. изд-во худож. лит-ры, 1945–1946.
7. Якобсон Р. О. Избранные работы. – Москва : Прогресс, 1985. – 460 с.

Viazovik T.P.

*Saint-Petersburg state university of industrial Technologies and Design
High school of printing arts and media technologies
Institute of media technologies*

On the question of the dynamics of segmented structures

The article is devoted to the problem of the functioning of segmented structures with the pronoun *vot chto* in the works of I. A. Krylov. The author shows that already in this period these structures were used stylistically in a variety of ways, although until the 18th century, judging by the available sources, they were not in written speech.

Keywords: segmented constructions, demonstrative pronouns, colloquial substratum, prose by I. A. Krylov.

Книги-диалоги в эпических жанрах Чингиза Айтматова и соавторов (Ахмад Фаиз, Дайсаку Икэда, Мухтар Шаханов)

Все произведения Чингиза Айтматова столь же философичны, сколь и публицистичны, по мнению Абдыганы Эркебаева. Публицистика пронизывает структуру его произведений, потому что они рождены мировыми проблемами и тревогой за них, это злободневный и актуальный материал.

Ключевые слова: образы, публицистика, характер, человек, эпика.

Публицистичность романов видна не только на тех страницах, где она выходит наружу в виде авторских отступлений и обращений к читателю, но и там, где она живет в образах Буранного Едигея, Чингисхана, Манкурта, Христа, Пилата, Авдия, Бостона, Филофея, Борка, Ордока, Юнгера, Руны и Джессики, животных – Каранара, Акбары, Ташчайнара, журавлей и китов.

В полемических статьях, публичных выступлениях, многочисленных интервью и диалогах с выдающимися людьми своего времени писатель с таким высоким уровнем как Чингиз Айтматов смог определить, найти и подчеркнуть новый смысл абсолютно всех его художественных произведений, начиная с ранних рассказов и повестей до последних романов. Он смог показать бездонную, новую глубину образов всех известных повестей и романов, потому что он жил этим своим миром. Абсолютно новое качество мировоззренческих идей и мыслей талантливого писателя только заставляет нас еще и еще раз обращаться к его произведениям, находить новые ответы на вечные вопросы, типа «Как человеку человеком быть?».

Писать Ч. Айтматов начал, будучи студентом сельскохозяйственного института имени К.М. Скрябина. Писать Айтматов начал с газетных статей, обзоров, рецензий и очерков: о двуязычных словарях, о терминах в русском и киргизском языках, переводах произведений русской и мировой классики, далеких от оригинала», опубликованные в газетах «Комсомолец Киргизии», «Советская Киргизия» в 1951–52 годах. В газете «Комсомолец Киргизии» в апреле 1952 года вышел рассказ Айтматова «Газетчик Дзюйо» [1].

Общественное признание писательского таланта Ч. Айтматова было с публикации повести «Джамиля» в 1958 году, а дальше появлялись год за

годом его шедевральные повести: «Материнское поле», «Первый учитель», «Белый пароход», «Прощай, Гульсары!», «Буранный полустанок», «Плаха», «Тавро Кассандры» и многие другие произведения словесности.

Беседа Чингиза Айтматова с писателем Фаиз Ахмад Фаизом состоялась в 1983 году пред 25-летним юбилеем Первой конференции писателей Азии и Африки в Ташкенте [2]. Они встретились, чтобы побеседовать о роли писателя в общественной жизни. Как видно из хода дискуссии, обоим писателям была близка проблема языковой политики.

Для Фаиза проблема языка связана с тем, что страны Азии и Африки после своего освобождения от многовекового колониального рабства встали перед необходимостью развития своих собственных национальных языков. Все эти события явились прямым следствием их дискриминации и политики коллаборационизма. Айтматов считает, что в условиях XX века способом сохранения и развития национальных языков и избегания провинциальной замкнутости и удушающей изолированности является билингвизм – или двуязычие, как норма и необходимость для всей нации, какими были в свое время греческий, латинский для Европы. Наряду с этим языком общения параллельно протекает самостоятельная и полноценная жизнь «материнских» языков всех тюркских народов как языковой феномен средства общения.

Как писателей их интересует проблема назначения творческих натур, для чего они существуют на свете. Айтматов говорит о том, что если его поймет его читатель-современник, то он считает себя достигшим цели. И если его не поняли, значит, он не достучался до сердец, и надо еще работать.

Содержательная беседа Фаиза и Айтматова завершается философичным рассуждением писателя о сокровенном открытии своего писательского предназначения. В этом смысле очень важны его публицистические работы, многие из которых написаны в соавторстве с известными людьми и писателями разных стран – араба Фаиз Ахмадом, японцем Дайсаку Икэдой, казахом Мухтаром Шахановым.

Если внимательно проследить за общим ходом развития и движения на перекрестке мнений в книге-диалоге «Ода величию духа» [3] Чингиза Айтматова и Дайсаку Икэды, то можно легко заметить, что это единое сплетение мыслящих сознаний, воочию увидеть, что это книга двух прекрасных знатоков человеческих душ.

Она посвящена проблемам, всегда волновавшим человечество: возникновение культуры, материнство и детство, мир религии и суть справедливости, влияние культуры на политику. Айтматов считает, что каждый человек частица всего человечества, но он представляет собой целостный мир.

Книга-диалог состоит из четырех глав, каждая из которых звучит полифонично в умах и душах ее читателей: «Книга детства», «Вначале было слово», «Назад – к будущему? Экскурсы и прогнозы», «Долгий путь к себе».

294 | Интересно отметить, что каждое из них касается категорий общества. Перекресток мнений Айтматова и Икэды наводит на размышления, суть которых касается вечных проблем и ценностей человеческой жизни.

Форма диалога – мудрый способ приблизиться к общей крайне важной для всех истине, считает Айтматов, ему вторит Икэда: диалог – это такая ситуация, когда находится человек перед лицом мира.

Авторы приводят интересные факты из жизни великих людей мира: Лев Толстой в зрелые годы читал философские труды Руссо и Шопенгауэра, а в поздние десятилетия – сказки, но всегда книгой книг для него была Библия. Гете писал, что всю жизнь учился читать, и не считал стыдным признаться в этом.

Ученый-богослов, яркий мыслитель и общественный деятель Японии Дайсаку Икэда информирует своего современника, оратора и писателя Чингиза Айтматова об изданных на его родине книгах своего именитого собеседника. Правда, повесть «Лицом к лицу» обрела другое название «Горе Сэйдэ», «Материнское поле» была издана с другим, более универсальным и нейтральным подтекстом «Мать-земля». Он считает, что Наташа Ростова Льва Николаевича Толстого – самый сильный, незабываемый женский образ из всех, в котором воплощена мечта автора о Женщине, Жене, Матери.

Айтматов думает, что мать всегда является символом бесспорной и самоотверженной любви. Отрицая себя, она обретает всех – весь мир в своих детях. Не зря же мы мечтаем, чтобы наши дети были лучше нас. В первые дни и годы жизни ребенок общается больше всего с матерью, через ее мирозерцание на окружающий мир.

Айтматов вспоминает своих учителей, которых ему довелось увидеть на протяжении своей жизни, и одним из первых явился старичок на ослике, которого он встретил на зимней дороге, когда в подростковом возрасте маленький Чингиз преследовал воров, укравших их корову, которая их кормила своим молоком. Здесь можно вспомнить Султанмурата из «Ранних журавлей», которому старик тогда посоветовал, чтобы он вернулся, чтобы не погибнуть от волков и бурной зимней погоды. Мудрец сказал: «Жизнь сама накажет тех, кто учинил зло... А тебя жизнь вознаградит...». Действительность подтвердила пророчество старца, умудренного опытом поколений – имя Чингиза Айтматова узнал весь прогрессивный мир.

Так, в главе «Книга детства», Айтматов и Икэда знакомят читателей со своими впечатлениями детских лет, нынешними представлениями о мире детей, призывают быть всех нас более внимательными к нашему душевному, представленному памятью о своих детских годах, и духовному богатству, т. е. настоящим отношением к детям и их проблемам.

Айтматов как писатель видит активизацию диалога между Востоком и Западом в глобальном масштабе как эволюцию общечеловеческой культу-

ры. Эти два основополагающие начала мировой цивилизации очень важны и интересны. Запад выступает как сила, которая занята поисками Бога вовне, а Восток всегда был углублен в поисках бога внутри души.

Именно это обстоятельства определили его уникальные достижения. Для писателя эти вечные начала представляются высшим диалогом мировой культуры.

В связи с этим думается, что недаром слово человеческое находит себе выражение, оно может сохраняться как ценность в великих памятниках слова. Такими можно считать киргизский эпос «Манас», насчитывающего более чем, тысячелетняя история, и «Сказание о доме Тайра» японского поэта Хэйкэ Монкатари, жившего в X веке. Подобный список можно пополнить другими национальными реликвиями, ставшими сокровищами всего мира: «Витязь в тигровой шкуре», «Песнь о моем Сиде», «Песнь о Нибелунгах», «Песнь о Роланде», «Слово о полку Игореве», «Сказание об Алпамыше» и др.

Знание множества мнений и идей великих умов человечества позволяют Айтматову и Икэде поведать истину. Эта правда находится выше всех людей планеты. М. Горький говорил о социальной ответственности писателя и считал, что любой литератор в силах служить человеческой культуре, Лев Толстой задачу литературы видел в объединении людей и народов на основе вечных ценностей всего человечества.

Итак, вторая глава книги была освещена проблемами мощного оружия воздействия на массы людей – Человеческого Слова, которое является одним из величайших достижений земной цивилизации. Надо к слову обращаться внимательно, осмотрительно и с чувством святости и приближения к вечности – загадке всех времен и народов Земли.

В третьей главе «Назад – к будущему? Экскурсы и прогнозы» подняты насущные проблемы современной нестабильной политической обстановки в мире. Поднимая не новую для себя тему плахи, Айтматов говорит о страшном пророчестве, на которое решаются только безвинные. Их именами полна любая история всех народов планеты.

Глава о прогнозах на будущее и экскурсов в прошлое сходится в одной точке: вечность обретается только силами добра, справедливости, ненасилия, мудрости. Нет пути в будущее – злу, насилию, несправедливости, безумию, в этом убеждены писатель Чингиз Айтматов и богослов, общественный деятель Дайсаку Икэда.

Итак, горизонталь перекрестка мнений Айтматова и Икэды гласит об одной мысли. Необходимая в современном мире как воздух всеобщая ода величию духа человека определяет сущность и место в окружающем мире.

Совсем другая по содержанию, хотя и близкая по духу книга тоже написана в виде диалога, это «Плач охотника над пропастью» [4] писателей Чингиза Айтматова и Мухтара Шаханова.

Внимательный взгляд и вдумчивое чтение книги-диалога, или «книги-экспромта, вышедшей из магнитной ленты», «обмена сокровенным у магнитофона», как определили ее сами авторы Чингиз Айтматов и Мухтар Шаханов. Он является народным писателем Казахстана, это дипломат, друг и младший коллега собеседника. О главной сути книги говорится о назначении ее во втором названии – «Исповедь на исходе века». То есть это книга с крайней степенью откровенности и чистосердечности, многие острые вопросы, которые замалчивались, здесь изложены откровенно и критично.

Как сказал в послесловии литературовед В. Коркин – это «полет родственных душ». Диалог-исповедь стал результатом неутолимой жажды встречи родственных по духу и образу мышления людей. Здесь видна драма человеческого существования, а его самое большое несчастье – остаться неузнанным тем собеседником, мимо которого возможно мы проходим, даже не догадываясь, что в корне может измениться наша реальность под влиянием идей этого прохожего.

Ромен Роллан писал, что книгу надо «не просто читать, а искать в ней себя», поэтому это произведение художественно-публицистического, разговорного одновременно стилей, надо читать и думать, пытаться найти то, что необходимо сделать сейчас, чтобы потом не было поздно. Потому что здесь мы встречаем такую бездну мыслей и идей, которые им могут сказать два мудрых человека. Тут полно добрых слов людского благословения, отеческих напутствий и родительских сетований. Здесь мать истины, которая зовется историей, сложное сегодня и неизвестное завтра, много пугающего неизвестностью и вечно манящее новизной будущее. Быть современным, т. е. ощущать не песчинкой в космосе, а мыслящей личностью в пространстве и времени, – считает В. Коркин, – вот это главная задача данной книги.

В книге содержится семь глав, семь тем и волнующих проблем, как семь заповедей Христа или семь заветов Манаса Великодушного. Это случайное совпадение символично, потому что вызывает интересные ассоциации. В названии глав присутствуют две номинации, указывая на участие двух людей в беседе, ведь на самом деле слово «диалог» в переводе означает «слово, разговор двоих людей».

Действительно, каждая глава имеет как бы двойника, второе дно или назначение: то четыре матери, то осознание родной земли, в другой главе говорится о тепле сияющих звезд и в то же время это горсть земли. Далее в главе о преступлении в тени веков, упоминаются маркиз де Сад, Доненбай и яд африканской двузубки. Есть слова и о власти и духовности, или их отражении в деяниях царей, ханов, королей и президентов, и книга многому учит, если ее читать правильно. Пятая глава о стонах заблудившихся лебедей или тайнах медуз, а в шестой говорится о черепе, спрятанном в кувшине, или взгляде на историю тюрков. Самая интересная

глава седьмая, где они откровенно говорят о женщинах в их судьбах, или вечере поэзии для двоих.

Авторы согласны в том, что замыкание в узких рамках исторической памяти – не лучший путь для нации. Полностью забывшие прошлое люди могут прийти к духовному манкуртизму. Мудрость человека заключается в том, чтобы с опорой на общемировую духовную культуру суметь удержать в равновесии чаши этих весов. Поэтому эпическая поэзия кочевых народов – “степная академия” так называется. Вобрав в себя опыт прошлого, она учит жить сознательно, думая о будущем, соблюдая принципы человеческого общежития.

В то же время велика опасность привязанности только лишь к национальной идеологии. Ни на одну минуту нельзя оставлять за рамками внимания проблемы обогащения национальной культуры духовными сокровищами всего человечества. Будущее – во взаимном переплетении, взаимообогащении культур. Сейчас, когда различные взгляды и точки зрения не укладываются в единое хрестоматийное русло, необходимо разрабатывать культурологическую концепцию государства.

Нужно привлекать к этому процессу крупных мыслителей, деятелей в области духовности, культурологов, писателей и ученых. Нельзя историю своего народа склеивать ее из разных, часто неподходящих друг к другу кусков из жизни прошлых человеческих поколений.

Диалог Чингиза Айтматова и Мухтара Шаханова “Плач охотника над пропастью” – это не привычное, простое и развлекательное чтение. Оно увлекает тех, кто интересуется древней и современной историей, оригинальной культурой, обычаями и традициями, мировоззрением и полетом мысли творческих представителей загадочного Востока. Эта книга уникальна, так как она требует огромного труда души.

Итак, книга-диалог Айтматова и Шаханова выполнила свой долг – учить читателей ее быть современным. Нужно ощущать себя ... мыслящей личностью в пространстве и времени, учит на примере собственных ошибок и успехов, потерь и обретений собеседников, жизнь которых достойна подражания современников.

Книга Ч. Айтматова и Фейзоллы Намдара «Источник духовности и единения всех сторон жизни» [5] является попыткой осмыслить роль слова в сегодняшнем мире, размышлениями о будущем человечества, о тех границах, которые спонтанно возникли в жизни человека. Произведение Айтматова и Намдара является попыткой осмыслить словесное творчество в мире, мыслями о б удущем человечества, о границах, возникших в обществе.

Итак, сделаем следующие выводы по данной проблеме в нашей статье. Современная публицистика Айтматова поднимает насущные вопросы современности, актуальные проблемы, жизненно важные для всех людей во

298 | все времена существования человечества. В произведениях Айтматова и его собеседников пересекаются и существуют параллельно, звучат мысли гениев земной цивилизации, согласно мысли, что все гениальное – просто: надо жить в мире и согласии, дружбой и любовью, в равенстве и благе.

Литература

1. Айтматов Ч. Газетчик Дзюйо. – Комсомолец Киргизии. – 1952 – С. 4.
2. Айтматов Ч. Источник духовности и единения всех сторон жизни. Встреча с одним бахаи. Бишкек, 1998. – С.93.
3. Айтматов Ч., Икэда Д. Ода величию духа. Диалоги. – Москва : Прогресс, Литера, 1994. – С. 272.
4. Айтматов Ч., Шаханов М. Плач охотника над пропастью. Исповедь на исходе века. – Алматы: Рауан, 1996. – С.384.
5. Айтматов Ч., Фаиз А. Высокий долг писателя // Вопросы литературы. – 1983. – № 9. – С. 3–27.

***Galsarbek K. J.,
Zholdoshbaeva A.,
Sabirova V.K.***
Osh State University

Books-dialogues in the epic genre of Chingiz Aitmatov and co-authors (Ahmad Faiz, Daisaku Ikeda, Mukhtar Shakhonov)

All the works of Chingiz Aitmatov are as philosophical as they are publicistic, according to Abdygany Erkebaev. Publicism permeates the structure of his works, because they are born of world problems and anxiety for them, this is topical and relevant material.

Keywords: images, journalism, character, person, epic.

Особенности реализации воспитательного потенциала учебных предметов «Русский язык», «Русская литература» в учреждениях общего среднего образования Беларуси

В данных материалах рассматриваются особенности реализации воспитательного потенциала учебных предметов «Русский язык», «Русская литература» в учреждениях общего среднего образования Беларуси. Представлены методы, формы работы, методы, используемые на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: образование, воспитание, учебный предмет, русский язык и литература.

В соответствии с Конституцией Республики Беларусь, в стране закреплён статус русского языка как одного из государственных. В государственном стандарте и типовом учебном плане общего среднего образования предусмотрено паритетное изучение белорусского и русского языков и литератур. Необходимо отметить, что в системе образования Беларуси на всех уровнях особое внимание уделяется воспитанию обучающихся и эффективному использованию потенциала учебных предметов. Безусловно, «Русский язык» и «Русская литература» обладают огромным воспитательным ресурсом, который тяжело переоценить.

Среди личностных образовательных результатов учащихся в результате изучения учебного предмета «Русский язык» необходимо выделить следующие: осознание себя гражданином белорусского государства, обладание чувством патриотизма, интеллектуальной, коммуникативной, духовно-нравственной, гражданской культурой; соблюдение принятых в обществе правовых и морально-этических норм; владение русским языком как средством познания мира, приобщения к культуре как системе ценностей и норм поведения [1].

Гражданское воспитание на уроках русского языка осуществляется посредством развития чувств любви и уважения, осознанного отношения к языку как важной духовной ценности народа, средству межличностного

300 | общения и получения знаний в разных сферах деятельности. При этом важно понимать, что учащиеся осознают, что русский литературный язык вместе с белорусским являются национальной культурной ценностью, средством закрепления культурных традиций, системы моральных и нравственных ценностей белорусского общества. Через толерантное отношение к билингвизму осуществляется объединение общества, сохраняется связь разных поколений, развитие традиций белорусов. Через подачу общих сведений о русском языке закладывается понимание, что он может выполнять функцию языка межнационального общения.

Коммуникативная направленность предмета является фундаментом воспитания патриотических чувств учащихся. Русский язык выступает в качестве инструмента, с помощью которого можно рассказать о Беларуси, своем народе и культуре.

Патриотизм и гражданственность проявляется в умелом обращении с языком: в соблюдении норм устной и письменной речи, а также в общей культуре личности, одним из аспектов которой является речевая культура (соблюдение этических и коммуникативных норм). Формированию у обучающихся чувства прекрасного, благозвучия, выразительности, эстетической ценности русского языка, привитию навыка культуры общения будут способствовать специальные упражнения, помещенные практически во всех разделах учебных пособий русского языка.

Патриотическое воспитание осуществляется и через словарную работу учителя, в процессе которой у обучающихся формируются такие важные понятия, как «Родина», «отечество», «гражданственность», «патриот», «преданность», «верность», «долг», «подвиг», «защитник» и др.

Важно учитывать, что при подборе дидактического материала к учебным занятиям рекомендовано отдавать предпочтение таким упражнениям и заданиям, которые своим содержанием воспитывают у учащихся любовь и уважение к языку, родной природе, Отечеству; способствуют формированию чувства ответственности за судьбу своей страны, уважения к ее прошлому, национального самосознания.

Большую роль в воспитании патриотических чувств у учащихся играют тексты, используемые на уроках языка в качестве дидактического материала. Неоценимым воспитательным потенциалом обладают такие тексты, которые знакомят обучающихся с выдающимися людьми, расширяют краеведческие познания (истории улиц, города, зданий), рассказывают об историческом прошлом Беларуси, о героях Великой Отечественной войны, о героических и трудовых подвигах современников и др. Такие тексты обладают огромной силой воздействия, способствуют формированию духовного сознания, представлений о месте и назначении человека в окружающем мире, развивают лучшие нравственные чувства. При этом

учителя заключается в умелом отборе и эффективном использовании соответствующих текстов.

С целью реализации воспитательного потенциала учебного предмета «Русский язык» рекомендуется использовать следующие методы, формы и приемы, а также виды деятельности:

– лингвокультурологический анализ национально маркированных языковых единиц, связанный с выявлением их символических значений, выяснением этимологии и раскрытием внутренней формы слов, фразеологизмов, пословиц, поговорок, сравнений во взаимосвязи с белорусским языком;

– составление ассоциативных полей со словом, фразеологизмом, происхождение и существование которых связано с историей, культурой и психологией русского и белорусского народов; подбор русских соответствий к иноязычным словам, фразеологизмам, пословицам, формулам речевого этикета;

– экстралингвистический комментарий различных текстов, в котором раскрываются факты духовной и материальной культуры русского и белорусского народов: традиции, мораль, быт, жизненная философия, ценности, национальные символы и др.;

– постановка проблемных вопросов, фронтальная беседа разъяснения учителя, раскрывающие патриотический и гражданский смыслы содержания текстов упражнений учебника или текстов диктантов и изложений;

– написание сочинений, устные и письменные высказывания учащихся на морально-этические темы, на темы гражданственности и патриотизма (например: «С чего начинается Родина?», «Я рад, что живу в Беларуси», «Кто такой патриот современной Беларуси?», «Я хочу рассказать о своей Родине», «Патриотами рождаются или становятся?» и др.). Воспитательный аспект в предложенных заданиях реализуется в самореализации учащихся в процессе создания ими собственных оригинальных текстов в устной или письменной форме;

– использование межпредметных связей русского языка с литературой и другими учебными предметами; акцентирование внимания на мыслях и чувствах, которые переживают учащиеся.

С воспитательной целью рекомендуется использовать проблемно-ситуативных заданий, предусматривающие подробный анализ различных проблемных ситуаций с поиском собственных вариантов их решения. Для создания событийности в гражданско-патриотическом воспитании учащихся целесообразно ориентироваться на календарные даты, задействовать личностно-значимые для школьников жизненные ситуации, которые связаны с родным городом, семьей и страной в целом.

В условиях глобализационных процессов, полифонии культур и растущего числа межнациональных контактов белорусских учащихся одной из самых актуальных проблем в наши дни становится воспитание толерантности.

302 | С целью формирования терпимого отношения к людям, различающимся по этническому, религиозному и иным признакам, используется моделирование различных конфликтных ситуаций, в ходе которых учащиеся не только проигрывают и анализируют такого рода ситуации, но и конструктивно разрешают противоречия, возникающие в реальных отношениях.

Для формирования модели приемлемого социального поведения, умения корректно относиться к различным точкам зрения, проявлять уважительное отношение к другим людям, развития лучших личностных качеств (добросовестность, ответственное отношение к себе и другим, умение доносить собственное мнение, формулировать выводы и др.) на уроках русского языка используются активные методы и формы обучения (групповые и парные формы работы, мозговой штурм, коллективные творческие дела, проекты, дискуссия, диспут и др.).

В процессе изучения учебного предмета «Русская литература» в учреждениях образования, реализующих учебную программу общего среднего образования, формируются следующие личностные образовательные результаты учащихся: сформированность нравственных ценностных ориентаций; осознание себя гражданином белорусского государства, своей этнической принадлежности; обладание чувством патриотизма; проявление уважения к национальному культурному наследию; осознание семьи как личной ценности; осознание значимости социально ответственного поведения; проявление межэтнической и межкультурной толерантности [1]. При этом важно понимать, что одним из основных средств достижения этих личностных результатов является понимание учащимися ценностных ориентиров писателей и литературных героев.

Одной из задач системы образования Беларуси является формирование патриотических ценностных ориентаций, уважения к историческому прошлому страны. Важное место в ее решении принадлежит литературному образованию вследствие практически неограниченных воспитательных возможностей искусства художественного слова, особенно произведений патриотического и гражданского содержания. К таким произведениям относятся произведения, посвященные Великой Отечественной войне. Подвиг нашего народа, все им пережитое и им совершенное, его беспредельное мужество, патриотическое самопожертвование, умение побеждать – это моральный капитал, источник духовной силы для настоящего и будущих поколений.

В этом контексте на уроках активно используются экранизации художественных произведений, вызывающие особый эмоциональный отклик у учащихся, сравнительное изучение произведений патриотического содержания русской и белорусской литератур. Например, при изучении произведений В. Быкова, К. Чорного, А. Кулешова, К. Симонова, Ю. Бондарева, А. Твардовского и др.

Сегодня на уроках русской литературы обращается внимание на такие наиболее существенные узловые проблемы, как человек и война, героическое и патриотическое, трагическое и драматическое, тип героя и характер конфликта. Знакомство и с белорусскоязычными, и с русскоязычными произведениями о Великой Отечественной войне помогает учащимся получить более широкое представление о событиях того времени, о Человеке на войне, осознать события войны как общенациональное бедствие, последствия которого ощущаются и в настоящее время, более глубоко ощутить трагедию своего народа и народов соседних стран. Необходимо отметить важную особенность такого рода литературы: авторы, как правило, не стремятся к повествовательности, хронологичности, а проявляют повышенное внимание к судьбе обычного человека, его внутреннему миру, а реципиент видит события войны сквозь призму мыслей и чувств определенного героя. Произведения о Великой Отечественной войне вне зависимости от родовой и жанровой принадлежности, от языка написания и времени их создания повествуют об одном и том же: о самоотдаче людей, активно или пассивно участвующих в военных действиях, о физической и душевной боли, о любви к родной земле и возможной жертве за нее, о том, как пережить то, что пережить невозможно и как существовать с незаживающей душевной раной.

Для эффективной реализации воспитательного потенциала уроков русской литературы необходимо учитывать следующие факторы:

– при изучении жизненного и творческого пути писателей важно акцентировать внимание на фактах, которые демонстрируют учащимся образец поведения Человека и Гражданина;

– при анализа литературных произведений особое внимание учащихся обращается на слова и поступки литературных героев, которые иллюстрируют гуманное отношение к окружающему миру (бережное отношение к природе, вещам, культурному наследию разных народов); правовую и нравственную культуру (соблюдение законов, моральных и нравственных норм, следование общечеловеческим и национальным ценностям); гражданско-патриотическую позицию (уважительное отношение к истории и культуре родной страны, желание принести пользу своей стране); уважительное отношение к труду, стремление повышать свой уровень образования и др.

В ходе изучения литературных произведений учащиеся включаются в различные виды деятельности, им предлагаются задания, при выполнении которых они будут анализировать различные жизненные ситуации, в которых оказались литературные герои, и искать решения конфликтным ситуациям. При этом важно, чтобы учащиеся применяли критерии нравственно-этической оценки поступков и событий; осознавали и принимали (или не принимали) духовно-нравственные идеалы персонажей; находили в художественном

304 | произведении ориентиры для формирования собственной модели поведения в различных жизненных обстоятельствах.

Для реализации воспитательного потенциала учебного предмета «Русская литература» используются следующие задания:

– задания, ориентированные на формирование социального опыта (сравнительный анализ пейзажных картин в художественном произведении и окружающей учащихся природы; письмо, основанное на впечатлениях об изученном произведении о Великой Отечественной войне или другом значительном событии, связанном с историей Беларуси; создание интернет-страничек, посвященных памятным событиям, описанным в художественных произведениях);

– задания, которые позволяют учащимся связать изучаемый учебный материал с личным жизненным опытом и представлениями о социальной жизни и поведении людей в обществе (инсценирование отдельных фрагментов художественных произведений и их обсуждение; создание альтернативных сюжетных линий, финалов произведений с учетом изменения характеров героев, их поступков, обстоятельств; литературные викторины, эстафеты, конкурсы, аукционы, ярмарки; подготовка литературной экскурсии, в т. ч. и виртуальной);

– задания на выявление личностного отношения учащегося к литературному произведению, его героям (творческое пересоздание словесного текста в иные виды искусства (графическое изображение героя, подбор иллюстраций к целому произведению или отдельным его частям, создание обложки для книги и т. д.), «Дневниковая запись героя», «Блог персонажа», «Продолжи фразу», «Эмоциональная партитура настроения героя», «Диагностическая карта поведения героя», «Письмо герою» и др.).

На уроках русского языка и литературы особое внимание необходимо уделять развитию культуры речи обучающихся, умения терпимо относиться к различным точкам зрения, проявлять уважительное отношение к собеседнику.

Необходимо учитывать, что основополагающим фундаментом любого урока литературы является непосредственная работа с текстом художественного произведения, который становится отправной точкой в процессе непрерывного воспитания.

Литература:

1. Образовательный стандарт среднего образования [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://adu.by/en/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2021-2022-uchebnyj-god/obshchee-srednee-obrazovanie-2021-2022/3782-obrazovatel-nye-standarty-obshchego-srednego-obrazovaniya.html> . – Дата доступа: 01.04.2022.

Galkina Halina
Karatkevich Viachaslau
National Institute of Education, Belarus
viaczkar@gmail.com

Features of the implementation of the educational potential of the subjects «Russian language», «Russian literature» in institutions of general secondary education in Belarus

These materials examine the features of the implementation of the educational potential of the subjects «Russian language», «Russian literature» in the institutions of general secondary education in Belarus. The methods, forms of work, methods used in the lessons of the Russian language and literature are presented.

Keywords: education, upbringing, academic subject, Russian language and literature.

Формирование медиакомпетентности на уроках литературы

В статье рассматривается медиакомпетентность современного школьника как навык, целенаправленно формирующийся в результате работы с медиатекстами, а также описаны подходы и инструменты, применяемые школьными учителями на уроках литературы.

Ключевые слова: медиакомпетентность, медийно-информационная грамотность, цифровая гуманитаристика, литература в школе.

Постиндустриальному обществу свойственно преобладание цифровых и информационно-коммуникационных технологий, что приводит к укреплению медиапотребления и формированию «цифрового» образа жизни [6, с. 89]. По мнению С.Л. Троянской, медиапотребление становится повсеместно распространенной социальной практикой применения медиа с целью поиска необходимой информации, осуществления контактов. Сначала этот процесс был стихийным, далее стал преобладающим над традиционным, более того, влияющим на ход жизни, включая и школьное образование. Обучающиеся предпочитают учебникам и книгам использование текстов из сети Интернет, неограниченные возможности которой все же используются скупно, фокусируясь на поиске сугубо развлекательных ресурсов, и направлен на беспорядочное общение [7, с. 24].

На эту область обратили свое внимание ученые и педагоги, дав ей условное название «медиакультура» [9, с. 28], в рамках которой развивается медиаобразование, где результатом становится формирование медиакомпетентности современного школьника. Наряду с понятием медиакомпетентности используется понятие медиаграмотности и другие термины, что свойственно активно развивающимся и неустоявшимся направлениям. Доктор Джуен Парк считает медиаграмотность необходимым ключевым навыком современного общества, который характеризуется понятием «медиакомпетентность» и сочетается со всеми видами специфической медийной деятельности [13, с. 1]. Н.Ю. Хлызова, анализируя положения, позиции, мнения известных отечественных и зарубежных медиапедагогов, пришла к выводу, что в контексте компетентного подхода, преобладающего в Российском образовании, медиакомпетентность представляет собой совокупность систематизированных медиазнаний, умений, эмоционально-ценностного отношения к медиа в целом [10, с. 190].

Существует достаточное количество научно-исследовательских работ [10], посвященных изучению медиакompetентности, в том числе связанных с поиском определения данному явлению; в настоящей работе мы будем использовать определение, предложенное главой научной школы «Медиаобразование и медиакомпетентность» А.В. Федоровым: «Медиакомпетентность личности – это совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, содействующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования в социуме» [9, с. 50].

В 2021 году Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании и Программа ЮНЕСКО «Информация для всех» в рамках реализации совместного проекта «Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей» для стран СНГ предложили такое определение, сопутствующее медиаобразованию, как медийно-информационная грамотность (МИГ): зонтичное понятие, объединяющее знания, навыки, установки, компетенции и практики, которые позволяют обеспечить эффективный доступ, анализ, критическую оценку, интерпретацию, использование, создание и распространение информации и медийных продуктов с использованием всех необходимых средств и инструментов на творческой, законной и этичной основе [5, с. 6]. Следует отметить, что МИГ, включает в себя содержание понятия медиакompetентности, но значительно расширяет понимание с точки зрения вклада и ответственности автора медиатекста.

Если допустить, что современное цифровое образовательное пространство пронизано медиа, понимаемое нами как электронное окружение, среда социального взаимодействия и вместе с тем средство разворачивания коммуникации, то современные гуманитарные науки в школе, опираясь на медиавозможности цифровой эпохи, создают образовательное пространство, нахождение внутри которого способствует формированию медиакompetентности как базовой для современного ученика.

В поле нашего зрения находится вопрос формирования медиакompetентности обучающихся на уроках гуманитарного цикла, играющих немаловажную роль в обучении современного школьника, хотя по некоторым исследованиям, как школьному, так и вузовскому образованию характерен процесс дегуманитаризации, что ограничивает развитие личности. Об этом пишет профессор кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации филологического факультета Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина В.И. Аннушкин в своей статье, посвященной роли филологических наук в современном образовательном пространстве; он размышляет о влиянии филологии на каждого современного человека, имеющего отношение к интеллектуальному труду, будь то политик или предприниматель, врач или священник. Ученый утверждает, что филология затрагивает все

308 | области знания и профессиональной деятельности. Особенность современной филологии заключается в том, чтобы объединить классическое знание правил речевой организации общества и умение оптимально применять их в новых условиях компьютерно-цифровой цивилизации [2, с. 30].

В настоящее время важно упрочить позиции филологических дисциплин, статус которых регулярно подвергается сомнению. Особенно часто подобные волнения можно обнаружить на ступени основного среднего, то есть школьного, образования. Русский язык ученикам кажется сложным, литературные произведения из классического ряда видятся неуместными, далекими и как будто оторванными от реальной жизни; эти тексты никогда не смогут стать интересными для прочтения большинством учащихся. Тем не менее обучающиеся регулярно и повсеместно становятся потребителями текстов, созданных современным медиaprостранством. В условиях информационного общества и цифровизации образования понятие медиaprостранства как места перехода от печатного текста к медиатексту, по преимуществу, экранному, аудиовизуальному [9, с. 28] становится одним из ключевых наряду с другими терминами, характеризующими современную педагогику. О широком разбросе, терминологическом плюрализме вслед за А.Ф. Федоровым, Н.И. Гендиной [9] и др. пишет С.Л. Троянская, что подтверждает период становления, вернее, обновления, современного образования.

Интересен опыт Канадской школы, который говорит, что именно медиаобразование приносит «мир» в «класс», придавая традиционным предметам актуальность и непосредственность, служит идеальным мостом для предметной интеграции и междисциплинарных исследований; основано на грамотном педагогическом подходе к обучению детей «там где они есть», а именно в СМИ, создающим общую (коллективную) среду, которая нравится детям, таким образом становясь катализатором обучения [12].

Вслед за коллегами, утверждающими, что образование в области медиа «спрятано» в словесных (the Language Arts strand) предметах, добавим: наш опыт показывает, что школьные учителя давно обучают детей работе с информацией, ее визуализации, а также проектированию [12]. Однако по-прежнему цифровые образовательные среды не имеют приоритетного значения. На наш взгляд, это связано с тем, что медийно-информационная грамотность все еще остается относительно новым концептом для образовательной политики и большая часть учителей испытывает дефицит соответствующих знаний и навыков. Ситуация осложняется отсутствием достаточного количества качественных учебных и методических материалов [5, с. 6].

Тем временем В.Ф. Чертов, А.А. Манькина и А.А. Соколова в работе «Об углубленном изучении литературы в контексте современного медиaprостранства» утверждают, что на самом деле в отечественном литературном образовании в цифровую эпоху сложилась определенная традиция

углубленного изучения предмета на профильном уровне или в формате электива [11, с. 71].

Т. Е. Абрамзон, размышляя над возможностями и ограничениями цифровых методов современной филологии, отмечает, что к основным подходам изучения литературных текстов следует отнести «ближнее» и «дальнее чтение», с их нелинейной стратегией чтения и возможностью широкого экспериментирования со стороны школьников и учителей. Профессор утверждает, что пришло время синергии «близкого», гипер- и «дальнего чтения», выражающееся «...в богатых смесях слов и образов, звуков и анимаций, графики и писем». Именно эти форматы составят среду грамотности XXI века, по словам ученого [1, с. 10].

Исследуя уровень развития медиакомпетентности среди школьников и студентов, С.Л. Троянская и Д.Ю. Хазиева, пришли к выводу, что повысить его можно, внедрив в учебно-воспитательный процесс экспериментальную медиапедагогическую программу, направленную на изучение основ медийной культуры, освоение умений в области медийной критики и самостоятельное создание медиатекстов и поощрение культуросообразного самовыражения с помощью современных информационно-коммуникационных технологий [8, с. 108]. Композиционно программа состоит из 15 занятий продолжительностью 30 минут. В результате реализации, по словам исследователей, наблюдалась положительная динамика в области развития критического мышления и создания творческих медиапродуктов и пр. [8, с. 109]. Важным выводом стала идея о том, что процесс формирования медиакомпетентности современного школьника должен стать целенаправленным, педагогизированным.

Группа исследователей, размышляющих над актуальными проблемами использования ИКТ в литературном образовании школьников, утверждают, что литература как учебная дисциплина имеет широкие возможности для реализации разных видов проектно-исследовательских работ как инструмента формирования медиакомпетентности, включающей в себя развитие коммуникативных компетенций, самостоятельности и критического мышления, помогающей самореализации ученика и более результативному обучению в процессе освоения литературы [3, с. 94].

Проанализировав место и роль существующих в настоящее время методов использования ИКТ в школьном литературном образовании, ученые пришли к выводу, что одним из перспективных направлений, основывающимся на междисциплинарном дидактическом принципе, является Digital Humanities (цифровая гуманитаристика).

Оправданным кажется, сплав гуманитарных дисциплин, реализующихся в медиaprостранстве, объединить под термином Digital Humanities как одной из мощных междисциплинарных ЦОС, на создание которой акцентируется внимание во ФГОС [4, с. 88]. По Ю.Н. Гостевой, И.Н. Добротиной,

310 | В.М. Шамчиковой, обучение русскому языку и литературе современного школьника невозможно представить себе без применения ЦОС [4]. Именно Digital Humanities, будучи новым междисциплинарным направлением в гуманитарных науках, сможет демократизировать знание, расширить охват аудитории, интерактивировать художественные тексты, что, предполагаем, позволит решить проблему чтения, понимания, анализа и интерпретации существующих в медиaprостранстве текстов [3, с. 91].

Если говорить о конкретных инструментах формирования медиакомпетентности у обучающихся на уроках литературы, то В.Ф. Чертов, А.А. Маныкина, А.А. Соколова предлагают работу с мультимедийным комментарием к художественному тексту. Будучи продуктом смежных наук, мультимедийный комментарий представляет собой поликодовый многофункциональный учебный цифровой текст, включающий элементы научного комментария, пояснения, читательского отзыва, оценки, представленные в разных системах (вербальной, иконической, аудиальной, мелодической, графической и др.), и выступающий как форма интерпретации художественного текста и презентации результатов самостоятельной работы, индивидуальных достижений учащихся [11, с. 74]. Важно, что ученик создает нечто качественно новое, возникшее из известных и изначально заданных элементов и нового знания, являющееся результатом этой конвергенции. Еще к особенностям такого цифрового текста можно отнести включение различных видов модальностей восприятия, построенных по принципу синкретизма [11, с. 75]. Помимо поликодности и мультисенсорности, мультимедийному комментарию свойственны вариативность, нелинейность и интерактивность, что нацеливает не только на расширение смысловых границ, но и на углубление восприятия, понимания и интерпретации изучаемой проблемы, заявляют ученые.

В своей практике для формирования медиакомпетентности учеников на уроках литературы в рамках настоящего исследования мы обращались к таким инструментам, как создание буктрейлера по прочитанному вне школьной программы произведению: это может быть видеоролик, презентация, сделанная на конструкторе, к формальным рамкам мы отнесли продолжительность ролика от 1 до 3 минут. Содержательно важно было познакомиться с биографией автора, иметь представление о других произведениях, сообщить, почему интересно и важно для создателя буктрейлера было прочитать, оправдались ли ожидания, есть ли интерпретации художественного текста в фильмах, аудиозаписях, спектаклях. Предварительно приготовив закадровый текст, музыкальное сопровождение и видеоряд, подобрать необходимый цифровой ресурс, на котором и будет изготовлен буктрейлер. Важным было описать шаги выполнения этого задания, своего рода инструкция по изготовлению буктрейлера. Несколько работ были поданы на городской конкурс «PRO-чтение».

Интересным был опыт знакомства пятиклассников с рассказом И.С. Тургенева «Муму». После прочтения достаточно сложного произведения мы обратились к интерпретации данного текста в мультфильме, что должно было помочь понять идею и основную мысль Тургенева. Однако важнее оказалось прочитать этот медиатекст (авторскую интерпретацию и авторское понимание режиссера мультфильма) через способы воплощения героев, их цветовую гамму, внешний вид, которые при чтении не получается представить детям самостоятельно. На наш взгляд, это было удачным ходом для того, чтобы приблизить понимание детьми этого произведения.

Школа по-прежнему остается важной вехой в жизни ребенка, медиа также стала неотъемлемой частью жизни каждого. Кажется актуальным взять на вооружение широкие возможности медиа, интерес ребенка к этой стороне формирования собственной личности и научить его сохранять баланс между действительностью и виртуальным миром.

Литература

1. Абрамзон Т. Е. Цифровые методы современной филологии: возможности и ограничения / Т. Е. Абрамзон // *Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: сборник материалов IV междунар. молодежной научно-практической конференции*, 18–20 сентября 2018 г. / науч. ред. С. В. Рудакова. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2018. – С. 9–11.

2. Аннушкин В.И. Предмет филологии и роль филологических наук в современном образовательном пространстве и реализации нацпроектов // *Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки*. – 2020. – № 4. – С. 29–38.

3. Аристова М.А., Беляева Н.В., Бердышева Л.Р., Критарова Ж.Н., Стрижекурова Ж.И., Шамчикова В.М. Актуальные проблемы использования МКТ в литературном образовании школьников // *Вестник Московского университета*. – Сер. 20. Педагогическое образование. – 2018. – № 3. – С. 85–94.

4. Гостина Ю.Н., Добротина И.Н., Шамчикова В.М. Научно-методическое сопровождение концепции преподавания русского языка и литературы с использованием цифровых образовательных ресурсов // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2020. – Т. 1. – № 1 (65). – с. 84–98.

5. Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей. Сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. – Москва : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2021. – 81 с.

6. Троянская С.Л. Показатели развития медиакомпетентности школьников и студентов // *Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. – 2020. – Т. 30. – № 1. – с. 89–96.

- 312 | 7. Троянская С.Л. Формирование медиакомпетентности школьников и студентов в условиях цифровой культуры // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – С. 23–28.
8. Троянская С.Л., Хазиева Д. Ю. Сравнительное исследование показателей медиакомпетентности у школьников и студентов // Медиасреда. – 2019. – № 2. – С. 101–110.
9. Федоров А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2007. – № 3. – С. 26–54.
10. Хлызова Н.Ю. Медиаобразование и медиакомпетентность в эпоху информационного общества // Научная редакция «Психология и педагогика». – 2010. – С. 188–191.
11. Чертов В.Ф., Манькина А.А., Соколова А.А. Об углубленном изучении литературы в контексте современного медиапространства // Наука и школа. – 2021. – № 3. – С. 70–79.
12. Canada's centre for digital and media literacy [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/general-information/digital-media-literacy-fundamentals/media-literacy-fundamentals>
13. Park Jooyeun. Media literacy, media competence and media policy in the digital age // Hawaii university international conferences arts. Social science and education. – 2017. – January, 3. – p. 3–12.

Galyamova L.S.

School «Eureca-razvitie»

Formation of media competence in literature lessons

The article considers the media competence of a modern student as a skill purposefully formed as a result of working with media texts, and also describes the approaches and tools used by school teachers in literature lessons.

Keywords: media competence, media and information literacy, digital humanities, literature at school.

Русская классика: варианты изучения в иностранной методике

Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» в иностранных методиках подвергается глубокому текстуальному изучению. В то же время заметны различия между строгим теоретико-литературным подходом в углубленной программе и социально-заостренным подходом в обычной программе, где нет специальной предвуниверситетской подготовки. Цель статьи – выявить основные направления изучения романа Ф.М. Достоевского в американской школе и сравнить их с подходами отечественной методики.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание», методология, методика, углубленное изучение, социальная доминанта.

В статье рассматриваются подходы к анализу «Преступления и наказания» Ф.М. Достоевского, существующие в практической американской методике. Начнем знакомство с моделями изучения романа с нетрадиционного занятия, представленного на сайте католической средней школы для девочек из штата Пенсильвания. На уроке по предмету «Литература и сочинение» в выпускном классе был организован имитационный судебный процесс, посвященный степени актуальности «Преступления и наказания» для современного социума [6]. Опираясь на ряд литературоведческих работ, учащиеся обсуждали литературные достоинства писателя-классика. Работа учащихся на занятии была, в частности, сфокусирована на статье «Интерес к классике» Дж. Андерсон, преподавателя Гарвардской школы высшего образования. Учащиеся, выступавшие на стороне обвинения, утверждали, что роман следует убрать из школьной программы, так как он не отражает проблем современного общества. В то же время защита пыталась убедить аудиторию в том, что тема романа, касающаяся искупления, универсальна и позволяет сохранить «Преступление и наказание» в учебной программе. На занятии был использован портрет Раскольникова на Сенной площади кисти И.С. Глазунова. Работы этого художника по мотивам романа отечественные искусствоведы не жалуют, в частности, об этом пишет Н.Г. Гончарова в книге «Достоевский в зеркалах графики и критики» (2005), где она связывает работы И.С. Глазунова с «временем торжества массовой культуры, временем забвения неброских, может быть неэффективных, но подлинных ценностей» [4, с. 62]. Обращение к русским художественным интерпретациям творчества Достоевского на

314 | этом не заканчивается: на занятии презентуется также картина Н.Н. Каразина «Убийство старухи-процентщицы» (1893), которая также не раз подвергалась критике в качестве возможной интерпретации романа. С точки зрения той же Н.Г. Гончаровой «разноцветье» в иллюстрациях к Достоевскому неприемлемо, цветовая гамма в книжной графике к его произведениям должна быть «подчеркнуто тонкой, светлой, почти прозрачной, словно все время видя за собой черно-белую основу» [4, с. 63]. Таким образом, можно говорить о не самом удачном выборе иллюстраций для урока, но сам факт привлечения русских иллюстраций для анализа творчества русского писателя говорит о попытке расширенного погружения в русскую художественную культуру.

Теперь обратимся к ключевой (для данного занятия) литературоведческой работе, над которой размышляют учащиеся на суде по творчеству Ф.М. Достоевского. Процитируем статью Дж. Андерсон «Интерес к классике»: «Канон издавна почитался в государственном образовании как олицетворение глубины и широты нашего общенационального опыта, книги из канонического списка должны изучать все старшеклассники. Проблема в том, канонические художественные тексты всегда о людях, принадлежащих среднему классу, с белым цветом кожи и относящих себя к тому полу, который был установлен при их рождении». Но, добавляет Джилл Андерсон, сегодня такая норма больше не является реальностью в нашей стране. Сегодня в литературный канон должны войти авторы-женщины; авторы с иным, не только белым цветом кожи; писатели, которые не идентифицируют свой пол с собственным гендером при рождении» [5]. Таким образом, беседа о востребованности «Преступления и наказания» трансформировалась на уроке в дискуссию о смене литературного канона, основанной на довольно неожиданных критериях, включающих физические (не творческие) маркеры личности автора. В одной из прежних своих публикаций мы отмечали, что «свобода преподавания в школе ограничена необходимостью выбора из целой науки определенного материала, ограниченного психологическими и возрастными соображениями» [3, с. 55]. Внутренне не соглашаясь с таким полемическим материалом, предложенным учителем, подчеркнем, что на данном имитационном процессе защита Достоевского победила, и жюри из школьников проголосовало за сохранение его в школьной программе. Видимо, иного исхода не могло быть в женской католическом учебном заведении. Вместе с тем, вынесение вопросов, поставленных в статье Дж. Андерсон, на обсуждение в религиозной школе, заставляет нас внимательнее отнестись к методологии работы с классикой в ее американской модели.

Важной методической разработкой в контексте статьи является руководство Елены Гринблат для углубленного изучения литературы в старших классах. Отметим, что основная цель углубленной программы по литературе: «стимулирование интереса учащихся к литературоведению и к литературе

вообще; достижение читательского удовольствия в результате чтения» [1, с. 69]. На изучение произведения в рамках такой программы преподаватель отвела пятнадцать уроков. «Преступление и наказание» изучается компаративно, в сравнении с основными идеями романа английского писателя начала XX века Джозефа Конрада «Сердце тьмы», где рассматривается проблема потери нравственных ориентиров человека, оставшегося за пределами цивилизации, живущего с диким племенем в Центральной Африке. Учитель знакомит учащихся с такими темами, как христианство и нигилизм в «Преступлении и наказании» и империализм в «Сердце тьмы» [10, с. 35]. Предварительное чтение, с точки зрения педагога, имеет решающее значение на этом этапе: за счет него учащиеся могут затем успешно погрузиться в философию, психологию, символизм романа Достоевского и в исторический контекст романа Конрада. Для первого сочинения в учебном году учитель использует «оценочный вопрос», чтобы определить, насколько тщательно романы прочитаны. Вопрос-задание сформулирован следующим образом: «Выберите сложный и важный персонаж в романе с признанными литературными достоинствами, который может – на основании только действий персонажа – считаться аморальным злодеем. В своем эссе объясните, как и почему мы реагируем на данного героя более сочувственно, чем могли бы, исходя из его безнравственных действий. Избегайте краткого изложения сюжета» [10, с. 35].

Групповую учебную деятельность Гринблат разрабатывает специально для «Преступления и наказания»: класс делится на три группы, для каждой группы назначается отдельная тема для обсуждения и анализа. Группа первая: проследить аллюзии на Лазаря и Христа в «Преступлении и наказании» и определить их влияние на роман в целом. Группа вторая: обобщить различные сны, представленные в романе, и обсудить завуалированную в них мысль, которая владеет спящим героем. Группа третья: рассмотреть тему страдания в романе, ответив на три вопроса: (а) кто страдает? б) почему они страдают? (с) каковы последствия страданий для каждого персонажа? В конечном итоге учащиеся должны сформулировать общее представление Достоевским темы страдания в романе.

Правомерно ли сравнительное изучение романа Достоевского и «Сердца тьмы» Конрада? В обоих романах при разных социальных обстоятельствах фундаментальные этические константы нарушены человеком, и с этой точки зрения сопоставление романов не выглядит противоречивым. Остается лишь вопрос о соотношении художественной ценности этих текстов. Но в данном случае, как, впрочем, довольно часто в американской методике, социальные аспекты анализа художественного текста доминируют над художественными.

Внимание американской школьной методики к роману русского писателя велико, оно отражает не только системную необходимость анализа «Преступ-

316 | ления и наказания» как программного произведения, но и личный учительский интерес к роману. Так, в материалах учителя из Флориды, Адама Горовица, учащимся выпускного класса предлагается система из ста шестидесяти вопросов на восприятие романа [7]. Сюда входят вопросы по литературному анализу; задания, связанные с историческим контекстом романа; вопросы-квесты. Такое разнообразие заданий, с точки зрения учителя, продиктовано тематикой письменного сочинения, практикующегося в выпускном классе школы и на первом курсе колледжа. «Преступление и наказание» по оценкам педагога, – один из наиболее часто предлагаемых для сочинения романов по курсу литературы выпускного класса.

Темы сочинений по «Преступлению и наказанию» – в выпускном классе американской школы – явление распространенное, наряду с темами по Хаксли, Оруэллу, Бредбери. Сочинение дает дополнительный балл тем выпускникам школ, которые поступают в университет. Анализ тем сочинений по «Преступлению и наказанию» приводит к мысли о том, что в американской школе, даже при изучении классического, вершинного художественного текста, главными остаются цели социализации ученика и развития у него коммуникативных навыков. И это – не хорошо и не плохо. Это – констатация существующей доминанты в литературном образовании американской школы. В западной парадигме понятие «“читательская грамотность”» содержит четкое социологическое наполнение, из которого ясно: текст в пространстве новой читательской грамотности – это, прежде всего, не вопросы рецепции художественного образа, это – вопросы социальной коммуникации» [2, с. 24].

Обратимся к темам сочинений, данных на профессиональных методических ресурсах:

- «Природа преступления – окружающая среда против человеческой природы» [9];
- Влияние христианства как религии на концепцию преступления и наказания. Является ли наказание эффективным средством установления мира в обществе? [11];
- Отчуждение от общества в «Преступлении и наказании». Роль бога и религии в «Преступлении и наказании». Рационализация преступления: анализ характера Раскольникова [8].

Анализ представленных тем вновь и вновь возвращает нас к мысли о том, что главная цель изучения художественного текста в американской школе – социализация ученика. Любое знание о литературном произведении, прежде всего, подразумевает его возможное приложение к проблемам современного общества и путям их преодоления. И это – тоже не хорошо и не плохо, это – сложившаяся методическая традиция. Из шести представленных тем, к литературному анализу художественного произведения имеет прямое отношение лишь одна, последняя.

Имя Ф.М. Достоевского вписано в сокровищницу мировой литературы. Его повести и романы изучаются в рамках школьных государственных программ по всему миру. Модели изучения творчества писателя различны. В результате рассмотрения некоторых аспектов изучения Ф.М. Достоевского в американской школе, можно сделать следующие выводы: прежде всего, современная американская методика постоянно стремится вписать изучение творчества писателя в круг современных социальных проблем. Наш XXI век рассматривается культурологами как мир “зримой”, экранной, культуры, требующей соответствующего уровня компетентности прочтения и особой, визуальной, грамотности. В этом ключе американская школа привлекает на уроки по классике множественные визуальные источники художественной информации. Кроме этого, существует тенденция компаративного рассмотрения «Преступления и наказания» в связке, как с классической, так и с современной англоязычной литературой. Большое внимание к проблемам, поднятым в «Преступлении и наказании», уделяется в итоговом сочинении в рамках углубленного изучения литературы в старших классах (программа AP). Роман в практических методиках подвергается глубокому текстуальному изучению, творчество Ф.М. Достоевского вписано в американских программах в рубрику «Знакомство с мировой классикой». В то же время существует довольно ощутимый водораздел между строгим теоретико-литературным подходом к изучению романа (по углубленной программе) и сфокусированным на социальных проблемах подходом в обычных классах, где нет специальной предвуниверситетской подготовки по литературе. Если говорить в целом, то «Преступление и наказание» в американской школе – художественный повод обсудить социальные проблемы. Роман послужил толчком для оформления константной темы для уроков по литературе. Эта тема звучит как «Преступление и наказание», и она уже не связывается с именем Достоевского. На таких уроках обсуждается феномен преступления и наказания в современном обществе, где доминирует уже социальное прочтение этих явлений.

Литература

1. Гетманская Е.В. Литературное образование в контексте STEAM-подхода (по материалам западных исследований) // Литература в школе. М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – № 6. – С. 64–76.
2. Гетманская Е. В. Мультимодальная среда и технологии соавторства в западной школе // Современная методика преподавания литературы: стратегии развития. XXIV Голубковские чтения. Материалы международной научно-практической конференции. Москва, 2017. – С. 23–27.
3. Гетманская Е.В. Преемственность литературного образования от школы к вузу: программы, учебники и педагогические концепции XIX века //

318 | XIX Голубковские чтения. Изучение русской литературной классики в школе: вчера, сегодня, завтра: Материалы Международной научно-практической конференции. Москва : Московский педагогический государственный университет, 2012. – С. 49–56.

4. Гончарова Н. Г. Достоевский в зеркалах графики и критики. – Москва : Совпадение, 2005. – 512 с.

5. Anderson J. Hooked on Classics. 2020. Available at: <https://www.gse.harvard.edu/news/ed/19/08/hooked-classics/> (дата обращения: 28.03.2022).

6. AP Literature Class Debates Dostoevsky [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.vmahs.org/2021/02/ap-literature-class-debates-dostoevsky/> (дата обращения: 28.03.2022).

7. Crime and Punishment Complete Novel Package [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Crime-and-Punishment-Complete-Novel-Package-520754?st=6c6d964aacaf1ca217ed4835f19635e0> (дата обращения: 28.03.2022).

8. Crime and Punishment Thesis Statements and Essay Topics [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.paperstarter.com/crimepunishment.htm> (дата обращения: 28.03.2022).

9. Free Sample Essay Example Fyodor Dostoevsky's Crime and Punishment [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://essaybyexample.com/free-essay-samples/essay-Dostoevsky-Crime-and-Punishment-argumentative.php/> (дата обращения: 28.03.2022).

10. Greenblatt E. AP English Literature and Composition. Teacher's Guide [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://apcentral.collegeboard.org/pdf/ap07-englit-teachersguide.pdf?course=ap-english-literature-and-composition/> (дата обращения: 28.03.2022).

11. How to Select the Best Crime and Punishment Essay Topic [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://essaywriter.org/crime-and-punishment-essay-topics> (дата обращения: 28.03.2022).

Getmanskaya E.V.

Moscow State Pedagogical University

Russian classic: options for studying in a foreign methodology

F.M. Dostoevsky's novel «Crime and Punishment» is subjected to a deep textual studying in foreign methodologies. At the same time, there are noticeable differences between the rigorous theoretical and literary approach in the in-depth program and the socially-pointed approach in the regular program, where there is no special pre-university training. The purpose of the article is to identify the main directions of studying the novel by F.M. Dostoevsky in the American school and compare them with the approaches of the domestic methodology.

Keywords: F.M. Dostoevsky, «Crime and punishment», methodology, technique, in-depth study, social dominant.

Внедрение смешанных технологий в обучение русскому языку как иностранному в вузах

В статье, на основе результатов анализа международного опыта внедрения смешанного обучения в преподавание иностранных языков, рассматриваются пути реализации и перспективы применения технологии смешанного обучения в преподавании русского языка как иностранного в вузах Республики Узбекистан. В статье делается попытка описать наиболее эффективные модели смешанного обучения русскому языку как иностранному, выделить их преимущества и возможные недостатки. Небольшой опрос, проведенный среди преподавателей и учащихся филологического факультета Гулистанского государственного университета, позволяет говорить о положительном влиянии технологии смешанного обучения на результаты развития у студентов конкретных языковых навыков, мотивацию и удовлетворенность обучающихся, эффективность организации самого процесса обучения. Одновременно с этим был выявлен и ряд трудностей, с которыми могут столкнуться преподаватели и студенты в ходе реализации смешанного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, русский язык как иностранный, модель, ИКТ.

Современное общество уже невозможно представить без активного применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во всех сферах человеческой деятельности, включая образование. Необходимость более активного применения ИКТ в образовательном процессе подчеркнута во многих государственных правовых и нормативных документах [1]. Сегодня одним из наиболее перспективных направлений в применении средств ИКТ в сфере образования является «смешанное обучение» (англ. «blended learning»). Оно представляет собой сочетание «живого» обучения и обучения с помощью Интернет-ресурсов так называемого «второго поколения», которые позволяют преподавателям и студентам осуществлять образовательный процесс совместно. Смешанным принято называть такое обучение, при котором от 30 % до 80 % всего учебного времени преподаватель и учащиеся проводят онлайн [2, с. 5]. Смешанное обучение схоже с дистанционным, но главным отличием является обязательность «живого» общения обучающихся с преподавателем и между собой. Это позволяет одновременно использовать преимущества как очных, так и дистанционных форм обучения.

В качестве одного из возможных путей решения задачи модернизации образования на основе информатизации многие исследователи (Н.С. Чен, Х.К. Ко и Т. Лин [3], Д.Р. Гаррисон и Н. Воган [4], С. Хаджеррут [5], Л. Харасим [6], С. Храстински [7], Дж.К. Ричардсон и К. Свэн [8], М. Смит [9] и др.) видят в рациональном сочетании традиционных образовательных технологий с современными средствами ИКТ. Сам термин «смешанное обучение» начал использоваться в лингводидактическом контексте сравнительно недавно [10, с. 233]. Однако в последние годы смешанное обучение передвинулось в центр многих научных исследований, ее называют «взрывной технологией» [11, с. 6], способной перевернуть традиционное представление об учебном процессе. Дж. Руни, президент Международной ассоциации онлайн образования утверждает, что к 2030 году люди уже не будут рассуждать о возможности внедрения смешанного обучения по той простой причине, что на него перейдут абсолютно все учебные заведения в мире» [12, с. 26].

На данный момент требуется изучить свойства различных моделей смешанного обучения, определить их эффективность в преподавании конкретной дисциплины, изучить опыт ведущих зарубежных вузов в области применения методики и технологий смешанного обучения, выявить особенности образовательной среды вузов Республики Узбекистан, учесть собственный опыт внедрения в образовательный процесс ИКТ. Кроме того, для эффективного внедрения смешанного обучения в преподавание русского языка как иностранного в вузах Республики Узбекистан, нужно в первую очередь разработать учебно-методический комплекс, предназначенный для изучения конкретной учебной дисциплины (в нашем случае – русского языка), который включает в себя совокупность взаимосвязанных по целям и задачам учебно-методических материалов и компьютерной поддержки, созданной на основе современных ИКТ. Именно эти два пункта – создание соответствующих учебных материалов и необходимых современных средств ИКТ для их использования в процессе обучения – и представляют собой главные вызовы на пути к активному внедрению технологии смешанного обучения в целом [13, с. 75], и обучения русскому языку как иностранному, в частности.

Вопрос о том, как встроить использование онлайн-ресурсов в процесс обучения языку, прост только на первый взгляд [14]. Казалось бы, преподаватели русского языка нередко и с удовольствием демонстрируют на занятиях видеоматериалы, используют аудио- и видеоподкасты, обращаются к онлайн-словарям и энциклопедиям, проводят онлайн-тестирование. Можно ли считать такие случаи включения цифровых ресурсов в учебный процесс смешанным обучением? Как отличить смешанное обучение от обучения с применением информационных технологий? Как отмечают практики, «основная идея смешанного обучения не в том, что часть учебы происходит онлайн, а в том, что у учащегося появляется

возможность (и обязанность) самому контролировать свои темп, время и место обучения» [15, с. 142].

В решении нетривиальной задачи могут помочь модели смешанного обучения, которые могут варьироваться в зависимости от условий, целей, содержания обучения и особенностей преподавателя и обучающихся. Выделяют две основных модели: ротационная (с 4 подвидами) и гибкая [16]. Поскольку терминология смешанного обучения на русском языке еще не до конца устоялась, в скобках приводим английский вариант термина.

Ротационная модель (англ. «Rotation Model») предполагает, что основная часть обучения проходит в аудитории, но при этом в определенное время (в рамках занятия или вне него) деятельность учащихся переводится в онлайн-среду. При этом очное обучение может представлять собой не только работу в аудитории со всей группой, но и работу в мини-группах, индивидуальные тьюторские консультации.

Видами ротационной модели являются:

– Смена станций (англ. «Station Rotation») – смена рабочих зон в рамках одного занятия. Например, занятие может начинаться под руководством преподавателя в такой рабочей зоне, где он знакомит учащихся с темой, мотивирует их, помогает активизировать необходимую лексику и грамматические конструкции. Другая рабочая зона оснащена компьютерами, планшетами или смартфонами, здесь студенты работают самостоятельно в подходящем для них темпе в онлайн-среде. На этом этапе имеется возможность индивидуализации обучения. Третья зона – зона совместной работы в небольших группах (подходит для коммуникативных, игровых, проектных заданий).

– Смена лабораторий (англ. «Lab Rotation») – смена аудиторий и форм работы в течение одного учебного дня.

– Перевернутый класс (англ. «Flipped Classroom») – наиболее известная на сегодняшний день модель смешанного обучения. Схема ее реализации такова: дома учащиеся работают в онлайн-среде, знакомятся с предложенной преподавателем информацией или сами находят ее, выполняют подготовительную работу, а в аудитории с преподавателем обсуждают изученное, выполняют практические, коммуникативные задачи, работают над проектами, дискутируют и т.п.

– Индивидуальный маршрут (англ. «Individual Rotation») – наиболее сложная модель в плане реализации так как сильно зависит от организации учебного пространства. Эта модель предполагает, что у каждого учащегося имеется индивидуальное расписание, определены личные учебные цели и даны соответствующие рекомендации; он может свободно перемещаться, включаться в группы, обращаться к педагогу в зависимости от своих потребностей. Данная модель заставляет отказаться от классно-урочной системы.

Гибкая модель (англ. «Flex Model»), в отличие от ротационной, целиком основана на онлайн-обучении. Студенты работают в онлайн-среде в удобное для них время и в удобном темпе, выполняют групповые задания, взаимодействуют между собой и с преподавателем в синхронном и асинхронном режимах.

Становится очевидно, что использование любой из описанных выше моделей смешанного обучения требует от преподавателя не только технической грамотности и умения использовать ИКТ на занятиях, но и способности пересмотреть привычные педагогические стратегии, взять на себя смелость апробировать новые технологии и дать себе и студентам время на адаптацию к ним. Необходимо оказывать поддержку в виде программ повышения квалификации нового типа, в меньшей степени ориентированных на информирование об инновациях, а в большей – на помощь по внедрению новых педагогических технологий, сопровождение этого процесса и обсуждение результатов в сообществе.

Смешанное обучение русскому языку как иностранному не распространено достаточно широко, при этом есть основания обратиться к опыту коллег, преподающих другие языки как иностранные, особенно английский, поскольку английская лингводидактика в силу разных причин уже накопила значительный опыт применения технологии смешанного обучения и научно осмыслила его.

Высокую эффективность смешанного обучения иностранному языку в академических целях показала практика в Гарвардском университете (США) [17, с. 4]. Это было особенно очевидно в тех случаях, когда курсы предназначены для студентов-инофонов, готовящихся к поступлению университет с иностранным языком обучения. Так, например, факультет письменности и литературы Гарвардского университета перевел в смешанный формат курс академического чтения на английском языке [18, с. 7]. Реализованная модель является вариацией гибкой модели смешанного обучения, при этом важнейшая роль отводится проектам по чтению академических текстов и письменной рефлексии [19, с. 193]. В условиях ограниченных аудиторных часов такая работа позволила повысить эффективность обучения, которая измеряется тем, что выпускники программы успешнее осваивают академические дисциплины первого курса университета, реализующиеся на английском языке.

Обучение иностранному языку в университетах Бельгии осуществляется в основном в специальных целях. В силу того, что язык специальности чаще всего изучается без отрыва от работы или от учебы по профильной программе, учащиеся показывают более высокие результаты, если у них есть свобода в определении времени обучения, темпа и подбора актуальных для них тем. Такая свобода обеспечивается благодаря работе в онлайн-среде. Эффективность смешанного обучения подтвердилась на примерах обучения

иностранным языку студентов Университета Ватерлоо, обучающихся по направлениям дипломатия, авиационная промышленность, сфера услуг и туризм [20].

Смешанное обучение оказалось эффективным и для повышения квалификации педагогов, в частности, в Кембриджском университете с 2010 года реализуется программа CELTA Online [21, с. 111], которая, несмотря на название, представляет собой вариант смешанного обучения. В роли очного компонента выступают консультации с тьюторами программы и педагогическая практика, которая и позволяет реализовать трансфер знаний, полученных в онлайн-среде, в реальную аудиторную работу.

Таким образом, обобщая вышеприведенные примеры использования смешанной модели в обучении иностранному языку, можно выделить ряд преимуществ, которые смешанное обучение предоставляет лингводидактике:

- гибкость (время, место, темп);
- компенсация недостатка аудиторных часов;
- нацеленность на воспитание «активного студента»;
- возможности индивидуализации обучения;
- повышение эффективности очных занятий;
- удобство в измерении и анализе результатов и др.

Во многих вузах также наблюдается то, что смешанное обучение повышает мотивацию учащихся – предположительно, потому что оно в большей степени соответствует ожиданиям и потребностям современных студентов, чьи повседневные коммуникативные практики реализуются в цифровой среде.

По данным опроса, который проводился среди преподавателей русского языка как иностранного в 2022 году (в опросе приняло участие 20 человек), было выявлено, что 80% опрошенных преподавателей часто используют цифровые образовательные ресурсы в своей практике. 70% респондентов убеждены, что такие ресурсы могут быть особенно полезны для дополнительной самостоятельной работы студентов, при этом только 20% готовы активно привлекать онлайн-ресурсы или сервисы во время аудиторных занятий.

В числе факторов, которые ограничивают использование цифровых ресурсов и инструментов в образовательном процессе, педагоги называли:

- 1) технические трудности (недостаточные условия для применения ИКТ);
- 2) неуверенность в собственных технических навыках;
- 3) сомнение в целесообразности перехода на смешанное обучение в рамках языковых занятий;
- 4) нехватка времени на освоение новых педагогических технологий;
- 5) недостаток качественных методических онлайн-ресурсов по русскому языку как иностранному, обеспечивающих смешанное обучение;
- 6) недостаток знаний о том, как грамотно встроить работу с онлайн-ресурсами в учебный процесс.

Вторая часть опроса проводилась среди студентов. Предварительно студентам были заданы несколько вопросов в форме анкеты. После экспериментального урока студентам было предложено ответить на те же самые несколько вопросов, которые были заданы им до эксперимента. Ответы студентов приведены в форме таблиц 1, 2 и 3.

Таблица 1

С какими источниками информации студентам легче всего иметь дело?

Средства обучения	До эксперимента	После эксперимента
Аудиозаписи	25 %	58 %
Видеозаписи	18 %	68 %
Компьютерные программы	30 %	78 %
Интернет-ресурсы	65 %	99 %

Таблица 2

Какие средства обучения русскому языку использовались студентами до поступления в вуз?

Вариант ответа	Кол-во студентов	% от общего числа
Радио-, телепередачи	18	14,06
Аудиозаписи	67	52,34
Видеозаписи	43	33,59
Компьютерные программы	34	26,56
Ресурсы Интернета	128	100,00
Самоучитель	23	17,96
Занятия с репетитором	82	64,06

Таблица 3

Какую форму обучения русскому языку предпочитают студенты?

Вариант ответа	Кол-во студентов	% от общего числа
В обычной учебной группе	18	14
В группе студентов с равным уровнем языковой подготовки	30	23,5
Индивидуально под руководством преподавателя	73	57
Индивидуально и самостоятельно	7	5,5

Результаты исследования позволяют сделать вывод о позитивном отношении студентов к смешанному обучению, а также об эффективности такой формы обучения русскому языку как иностранному. При этом в рамках данного эксперимента можно говорить о том, что существенное влияние технология смешанного обучения оказала на навыки восприятия на слух именно выборочной информации. Вероятно, это связано с тем, что инди-

видуальная работа с образовательной платформой в ходе занятия позволяет устранить трудности и пробелы в знаниях студентов как в связи с освоением лексических и грамматических особенностей изучаемого языка, так и с восприятием детальной информации.

По итогам эксперимента и опроса были также выявлены некоторые трудности, с которыми сталкиваются студенты в ходе смешанного обучения. Большинство из них, предположительно, универсальны, однако встречаются и специфические особенности: например, трудность в использовании кириллической раскладки клавиатуры у инофонов, изучающих русский язык. Также пилотные уроки показали, что не все студенты обладают необходимым уровнем технической подготовленности. Выявленные трудности и ограничения в реализации смешанного обучения могут стать основой дальнейших методических разработок в этой области.

Таким образом, технология смешанного обучения является перспективной в обучении русскому языку как иностранному. Для ее успешного применения необходимо продолжать работу над созданием профильных онлайн-ресурсов, которые создадут возможности для индивидуализации обучения. Однако использование онлайн-ресурсов на занятиях не означает, что применяется модель смешанного обучения – для ее внедрения необходимо выполнение ряда условий и готовность преподавателя перестроить привычный процесс обучения. Внедрение новой технологии должно сопровождаться исследованиями, которые позволят измерить эффективность и достоверно описать ее, а также выявить успешные стратегии и возникшие на этапе апробации трудности. Важно научно осмыслить педагогический опыт, чтобы иметь возможность совершенствовать и распространять технологию смешанного обучения в практике преподавания русского языка как иностранного.

Литература

1. Абрамова Я.К. Опыт внедрения модели смешанного обучения при реализации образовательных программ в американских вузах // Русский язык за рубежом. – 2014. № 1–2. – С. 4–7.
2. Указ Президента Республики Узбекистан «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года», УП-5847 от 8 октября 2019 г. – Режим доступа: <https://lex.uz/ru/docs/4545887>
3. Akyol Z., Garrison D.R. Understanding Cognitive Presence in an Online and Blended Community of Inquiry // British Journal of Educational Technology. – 2011. – № 42 (2). – С. 233–250.
4. Bahrani T., Sim T.S. Informal Language Learning Setting: Technology or Social Interaction // Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2012. – № 11 (2). – С. 142–149.

5. Beams T. How to Build a Successful Blended Learning Model // *The Journal of Research*. – 2017. – Режим доступа: <https://thejournal.com/articles/2017/07/12/how-to-build-a-successful-blendedlearning-model.aspx>
6. Chen N.S., Ko H.C., Lin T. A Model for Synchronous Learning Using the Internet // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2005. № 42 (2). – С. 181–194.
7. Cleveland-Innes M. *Facilitation and Teaching Presence: Using the Community of Inquiry in Blended and Online Learning Environments*. – Stockholm: KTH Royal Institute of Technology, 2017.
8. Douglas J., Paton C. *The Cambridge CELTA Course Online // Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. – London: British Council, 2013. – С. 111–124.
9. Garrison D.R., Vaughan N. *Blended Learning in Higher Education*. – San Francisco: Jossey-Bass, 2008.
10. Hadjerrouit S. *Towards a Blended Learning Model: A Case Study // Informatics in Education*. – 2008. – № 7 (2). – С. 181.
11. Harasim L. *Learning Theory and Online Technologies*. – New York: Routledge, 2012.
12. Hrastinski S. *Asynchronous and Synchronous E-learning // EDUCAUSE Quarterly*. – 2008. – № 31 (4). – С. 51–55. – Режим доступа: <https://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/eqm0848.pdf>
13. Kirschner P.A., Sweller J., Clark R.E. *Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work // Educational Psychologist*. – 2006. – № 41 (2). – С. 75–86.
14. Lehtinen A., Viiri J. *Guidance Provided by Teacher and Simulation for Inquiry-based Learning: A Case Study // Journal of Science Education and Technology*. – 2017. – № 26 (2). – С. 193–206.
15. McGee P., Reis A. *Blended Course Design: A Synthesis of Best Practices // Journal of Asynchronous Learning Networks*. – 2012. – № 16 (4). – С. 7–22.
16. O’Connell A. *Seven Blended Learning Models // Higher Education*. – 2016. – № 12 (5). – С. 1–10. – Режим доступа: <http://acrobatiq.com/seven-blended-learning-models-used-today-in-higher-ed/>
17. Richardson J.C., Swan K. *Examining Social Presence in Online Courses // Journal of Asynchronous Learning Networks*. – 2003. – № 7 (1). – С. 68–88.
18. Rooney J.E. *Blending Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings // Association Management*. – 2003. – № 55 (5). – С. 26–32.
19. Smythe M. *Toward a Framework for Evaluating Blended Learning // Proceedings ASCILITE*. – 2012. – С. 854–858. – Режим доступа: http://www.ascilite.org/conferences/Wellington12/2012/images/custom/smythe%2C_michael_toward.pdf

20. University of Waterloo Centre for Teaching Excellence / Best Practices for Designing Blended Learning Courses. – Режим доступа: <https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/resources/blended-learning/best-practices-designing-blended-courses>

21. Watwood B., Nugent J., Deihl W. Building from Content to Community: Rethinking the Transition to Online Teaching and Learning: A CTE White Paper. – Richmond: Virginia Commonwealth University, 2009. – С. 5–22.

Gizatullina O. I.

Gulistan State University

Introduction of mixed technologies in teaching russian as a foreign language in universities

The article, based on the results of the analysis of international experience in the introduction of blended learning in the teaching of foreign languages, discusses the ways of implementation and prospects for the use of blended learning technology in teaching Russian as a foreign language in universities of the Republic of Uzbekistan. The article attempts to describe the most effective models of mixed learning of Russian as a foreign language, to highlight their advantages and possible disadvantages. A small survey conducted among teachers and students of the Faculty of Philology of Gulistan State University suggests a positive impact of the technology of blended learning on the results of the development of students' specific language skills, motivation and satisfaction of students, the effectiveness of the organization of the learning process itself. At the same time, a number of difficulties that teachers and students may face during the implementation of blended learning were identified.

Keywords: mixed learning, Russian as a foreign language, model, ICT.

Становление и развитие функциональной стилистики в России

Возникновение и развитие функциональной стилистики, ориентированной на стиль, является крупным достижением лингвистики 20 века. В направлении функционального анализа стилистики сформировался очень практичный метод исследования – изучение различных функциональных стилей с точки зрения лингвистики дискурса. В данной статье будет проанализировано становление и развитие функциональной стилистики в России.

Ключевые слова: функциональная стилистика, становление, развитие, дискурс.

Функциональная стилистика – основное направление исследований современной стилистики. Она изучает, как язык в сфере социальной активности, связанной с формами общественного сознания, выполняет функции в соответствии с коммуникативными задачами. Объектом являются прежде всего характеристики функционального стиля и языковой системы; подстили функциональных стилей, варианты языковых жанров и т. д.; изучают принципы выбора и сочетания языковых средств в этих вариантах.

Функциональная стилистика не является описанием самих языковых единиц. Она связана с правилами использования этих языковых единиц в текстах. Формирование этих правил зависит от соответствующих форм общественного сознания, типов мышления, целей и задач общения, области деятельности, влияние ряда факторов, таких как содержание, тема и жанр полного текста, на роль речи. Эти факторы определяют принципы выбора и сочетания языковых компонентов, а также определяют структуру речи и текстовое значение.

В начале 20 века Пражская лингвистическая школа языкознание внесло значительный вклад в развитие стилистики. В своем знаменитом «Тезисах Пражского лингвистического кружка» школа предложила изучить различные функции языка с функциональной точки зрения: «Изучение языка требует, чтобы различные функции языка и проявление функций, и они рассматривались в каждой конкретной ситуации. В противном случае описание любого языка, синхронного или диахронического, неизбежно будет искажено и в определенной степени виртуально. Именно этим функциям соответствует речь и грамматика языка, соответственно изменились структура и состав

словарного запаса» [1]. Этот тезис заложил теоретическую основу для формирования и развития функциональной стилистики, которая позволила стилистике выйти в совершенно новую область по сравнению с традиционными исследованиями и сделала функциональную стилистику доминирующей тенденцией стилистики в 20 веке.

До середины 1950-х гг. в русской лингвистике всегда были различия в понимании «стиля». Например, некоторые лингвисты считают, что стили следует разделять по эмоциональному выражению речи (например, *торжественный, формальный, интимный, юмористический* и т. д.); некоторые лингвисты считают, что их следует разделять по жанрам (такие как *редакционный стиль, проводник новостных репортажей, стиль живого интервью, стиль сатиры, стиль крупного плана* и т. д.); еще есть лингвисты делят современный лингвистический язык на два основных языковых стиля: *устный и письменный*; некоторые лингвисты выдвинули концепцию «функционального стиля», утверждая, что концепция стиля должна быть связана с основными областями, в которых язык выполняет коммуникативные функции, и стили должны быть соответственно разделены (*научный стиль, официально-деловой стиль, публицистический стиль, художественный функциональный стиль речи и разговорный стиль*). С 1954 по 1955 год Советское лингвистическое сообщество провело широкомасштабную дискуссию по некоторым основным вопросам стилистики в журнале «Вопросы языкознания», точка зрения «функционального стиля» была наконец принята большинством ученых [2]. С тех пор русская стилистика прорвалась за рамки традиционных рамок изображения стилистических средств, шагнула в широкий мир изучения правил применения стилистических средств в речи и открыла новую ветвь «функциональной стилистики», открывшую новое лицо русской стилистике.

Важнейшим понятием функциональной стилистики является «функциональный стиль», поэтому на начальном этапе оно в основном изучает понятие стиля и систему стиля. Формирование функциональной стилистики придает «стилю» новое значение, которое обычно добавляют квалификатор функциональный, чтобы отличить его от других значений. В книге «Функциональные типы русской речи» она определяется как:

Функциональные стили – это исторически сложившиеся в данное время в данном языковом коллективе разновидности единого литературного языка, представляющие собой относительно замкнутые системы языковых средств, регулярно функционирующие в различных сферах общественной деятельности [3].

С 1950-х годов российское академическое сообщество использовало точку зрения функционального стиля, чтобы полностью продемонстрировать и подробно описать факторы формирования, особенности стиля, состав и правила применения современного русского стиля, а также разделить пять

330 | основных стилей: *официально-деловой стиль, научный стиль, публицистический стиль, художественный функциональный стиль речи и разговорный стиль*, придают стилевой структуре современного русского языка достаточно полное научное выражение.

Характеристики этих пяти функциональных стилей описаны ниже:

1. Официально-деловой стиль – один из самых ранних стилей в истории. Он используется в сферах экономики, права, дипломатии, торговли, управления и т. д., и используется для регулирования различных официальных и формальных деловых отношений. Его стилистические характеристики – достоинство, принужденность, высокая точность, стилизованное выражение.

2. Научный стиль обслуживает научную область человечества, и его цель – передать научную информацию, объяснить научные принципы, описать сущность вещей, продемонстрировать научные законы и обобщить научные знания. Его стилистические характеристики – строгость терминологии, объективность аргументации, точность повествования, логика мышления, абстрактность и общность содержания.

3. Публицистический стиль используется в сфере общественной и политической деятельности для обслуживания общения людей. Социальная и политическая жизнь включает в себя множество аспектов, таких как внутренняя и внешняя политика, экономика, дипломатия, вооруженные силы, наука и технологии, культура и образование, спорт и нравственность. Он используется для обсуждения практических вопросов политической, экономической и культурной жизни страны. Его цель – объяснить важность этих вопросов и привлечь внимание или действия людей. Его стилистические черты документальны, яркие, популярны, противоречивы и стилизованы.

4. Художественный функциональный стиль речи – особый стиль. Все другие функциональные стили обслуживают определенную область человеческой деятельности, а литературные стили тесно связаны с человеческими эмоциями и эстетическим сознанием человека. Словом, его стилистические особенности – это единство коммуникативной и эстетической функций, многоязычность, широкое использование эмоционально-выразительных средств и неповторимое творчество автора.

5. Разговорный стиль – стандартный языковой вариант, используемый людьми в личном общении в повседневной жизни, на производственном труде и других неформальных мероприятиях, его стилистические особенности – отчетливая субъективная модальность и случайный тон; специфическая семантика; короткие предложения, простая структура, слабые связи между предложениями; стилизованное выражение.

Эти пять функциональных стилей являются наибольшими функциональными категориями литературных языков (некоторые называют их «большими стилями»), и они возможны, и их следует разделить. Как сказала Кожина: «Си-

туация ветвления внутри стиля такова: каждый стиль можно подразделить на некоторый подстиль, а подстиль делится на несколько небольших категорий» [3]. Она еще считает, что публицистический стиль можно разделить на стили политической агитации (*воззвания, призывы, заявления*), стили официальной политической мысли (*партийные документы*), и чистые политические стили (*нападки на политические газеты, статьи*), газеты делятся по стилям. Каждый подстиль может быть дополнительно подразделен в соответствии с различными жанрами и другими характеристиками.

После середины 1950-х годов концепция функционального стиля получила всеобщее признание в российских академических кругах, и теория стиля, а именно «функциональная стилистика», взяв за основу функциональную точку зрения, получила бурное развитие. С развитием русской функциональной стилистики, русская стилистика сделала решающий шаг от языковой единицы к речи, от художественного языка ко всему литературному языку. Определение категорий функциональных стилей на самом деле означает классификацию текстов в соответствии с их коммуникативными областями и функциональными характеристиками; а определение подразделений внутри стилей означает дальнейшую стилистическую классификацию текстов каждого стиля. Таким образом, с развитием и углублением функциональной стилистики актуальные исследования стилистики постепенно приблизились к области текстовой стилистики.

С подъемом «дискурсивной лихорадки» в лингвистике в некоторых странах Европы и Америки на рубеже 1960–1970-х гг. В русской стилистике появилась отдельная ветвь дискурсивной стилистики, которая сразу же привлекла внимание русской лингвистики. После этого теоретические и практические исследования дискурсивной стилистики в российском сообществе стали быстро развиваться, а статьи и монографии продолжали появляться, формируя восходящую тенденцию в исследованиях стилистики.

В XXI веке быстрое развитие средств массовой информации вызвало всплеск исследований языка средств массовой информации, что, безусловно, найдет отражение в исследованиях стилистики. С 2010 года несколько раз успешно проходил стилистический симпозиум «Настоящее и будущее стилистики», организованный факультетом журналистики МГУ. Этот семинар привлек внимание многих ученых к стилистическим исследованиям политических дискурсов в газетах и периодических изданиях, дискурсов средств массовой информации и дискурсов науки и технологий. Поэтому все больше и больше ученых постепенно обращают внимание на стилистические исследования нелитературных дискурсов, особенно дискурсов средств массовой информации, таких как газеты, рекламные объявления и т. д., делая текущие исследования русской дискурсивной стилистики все более систематизированными и разнообразными.

Литература

1. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. Функциональные типы русской речи. – Москва : Высш. школа, 1982. – 222 с.
2. Кондрашов Н.А. Пражский лингвистический кружок – Москва : Прогресс, 1967. – 558 с.
3. Купина Н.А. Стилистика современного русского языка: учебник для вузов / Н. А. Купина, Т. В. Матвеева. – Москва : Юрайт, 2020. – 415 с.
4. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1990. – 175 с.
5. Сорокин Ю.С. К вопросу об основных понятиях стилистики // Вопросы языкознания. – 1954. – № 2. – С. 68–82.

Guo Ruihong

The Pushkin State Russian Language Institute

The emergence and development of functional stylistics in Russia

The emergence and development of style-centered functional stylistics is a major achievement of linguistics in the 20th century. In the direction of functional rhetorical analysis, a very practical research method has been formed – studying various functional styles from the perspective of discourse linguistics. This article will analyze the formation and development of functional stylistics in Russia.

Keywords: functional stylistics, emergence, development, discourse.

Семантическое поле «дерево» в русском и китайском языках (на материале фразеологических единиц)

В статье анализируется семантическое поле «дерево» в русском и китайском языках на материале фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом-деревом. При делении поля ядро составляют микрополя «дерево и виды деревьев» и «части дерева», околядерную зону составляет микрополе «обработанная часть дерева», в периферийной зоне находится микрополе «совокупность деревьев и их частей». Получается, что в китайском языке словарный состав лексемы дерева шире по объему, и ФЕ с данной лексемой богаче по количеству, чем в русском. Как в русских, так и в китайских ФЕ с компонентом-деревом обнаруживается связь дерева с человеком, отражаются физические, эмоциональные, социальные, интеллектуальные, психологические характеристики русского и китайского народов.

Ключевые слова: дерево, фразеологизмы, семантическое поле, русский и китайский языки.

Дерево считается ключевым словом культуры, которое отличается национально-культурным своеобразием. В статье анализируются фразеологизмы с компонентом-деревом в русском и китайском языках, тем самым раскрывается их всеобщность и единичность. Источником материала являются «Фразеологический словарь русского литературного языка» под редакцией А.И. Федорова [4] и «Словарь чэньюй Синьхуа» под редакцией Научно-исследовательского центра коммерческой прессы [3]. Следует отметить, что понятие фразеологизма в статье рассматривается в узком смысле, пословицы и поговорки не включены в наше исследование. Работа основывается на анализе более 400 ФЕ с компонентом-деревом. Количественный анализ позволяет определить удельный вес ФЕ. Что касается проблемы систематизации ФЕ, эффективной становится идея построения поля. В ходе изучения также использованы анализ словарных дефиниций и сопоставительный анализ.

Для полной смысло-семантической характеристики слова *дерево* необходимо обратиться к словарным дефинициям в обоих языках. Значение слова *дерево* закреплено в «Толковом словаре Ожегова»: *1) многолетнее растение с твердым стволом и отходящими от него ветвями, образующими крону.*

334 | 2) то же, что древесина (во 2 знач.: бревна и другие лесоматериалы.) [2, с. 161]. В китайском «Большом Словаре иероглифов Синьхуа» представлены определения: 树: 1) общее название древесных растений; 2) создавать, возглавлять; 3) сажать, выращивать; 4) счетное число; 5) фамилия [1, с. 804]. 木: 1) общее название древесных растений; 2) древесина, древесный материал для построек и изделий; 3) деревянный гроб; 4) потерять чувства, онеметь; 5) отупеть, ослепенеть; 6) деревянный; 7) фамилия [Там же, с. 611].

Отмечаем, что словарный состав лексемы дерева в китайском языке шире по объему, чем в русском, поскольку в «Большом Словаре иероглифов Синьхуа» показаны определения 树 и 木, которые близки по лексической семантике в отношении дерева. Слово 树 используется в качестве глагола по значениям: сажать (дерево), готовить (человека) и создавать (школу, направление), 木 в переносном смысле означает простоту, онемение и отупение, оба употребляются как фамилия. И так, к числу нашего исследования относятся китайские ФЕ с компонентом 树 и 木.

С начала XXI века лингвисты в языкознании начали уделять глубокое внимание исследованию семантического поля в языках. Теория семантического поля опирается на идею немецкого лингвиста Й. Трира, в работах которого оно рассматривалось «как группа сходных по смыслу слов, значения которых ограничивают друг друга и раскрывают определенную понятийную область» [5, с. 12].

Безусловно, все входящие в поле ФЕ скреплены семьей «деревянный», но внутри поля они образуют более конкретные смысловые участки. В семантическом поле «дерево» выделены микрополя: **1) «дерево и виды деревьев»; 2) «части дерева»; 3) «обработанная часть дерева»; 4) «совокупность деревьев и их частей».** Логика деления продиктована собранным материалом, большинство ФЕ включается в то или иное микрополе. Но нельзя не признать тот факт, что ни одно семантическое поле не способно охватить все многообразие языковых единиц. Некоторые ФЕ, семантически связанные с образом дерева, не вошли ни в одно из названных микрополей, например: *бездонная бочка* ('человек, который может выпить много спиртного, не пьянея'), *лапти плести* ('бестолково и неумело делать что-либо'), *палочный караул* ('помещение для содержания военнослужащих под арестом, стража при этом помещении').

В первую очередь, обратимся к количеству анализируемых ФЕ. В ходе изучения собраны 417 ФЕ с компонентом-деревом, в том числе 178 русских ФЕ, 239 китайских ФЕ. По количественному признаку китайские ФЕ более богаты, это обуславливается тем, что, во-первых, многие китайские ФЕ дважды могут быть включены в отбор, поскольку в одном фразеологизме содержится два вида или две части дерева, например, 叶落归根 ('букв.

знач.: листья опадают и возвращаются к корням, образн. знач.: вернуться на родину; закономерный финал'), во-вторых, в китайском языке множество повторяющихся ФЕ, т. е. меняется лишь порядок слов, значение одинаково, например, 花红柳绿 ('букв. знач.: цветы красны, ива зелена, образн. знач.: пышный, о растительности; яркий, свежий, о цвете'), 柳绿花红 ('букв. знач.: ива зелена, цветы красны, образн. знач.: пышный, о растительности; яркий, свежий, о цвете').

Далее обращаем внимание на удельный вес русских и китайских ФЕ по каждому микрополю, тем самым раскрываем их всеобщность и единичность.

1. Микрополе «дерево и виды деревьев»

Микрополе включает 46 русских ФЕ и 137 китайских ФЕ. Как видно, в китайской фразеологии зафиксировано больше ФЕ, освещающих данное микрополе.

В микрополе входят 4 русские ФЕ со словом *дерево*: *клонить дерево не по себе* ('вступать в неравный брак'); *за деревьями леса не видеть* ('обращая внимание на второстепенное, не замечать главного'); *деревянное ботало* ('то же, что ботало коровье, болтун'); *не по себе дерево рубить* ('пытаться сосватать девушку, найти невесту, которая имеет значительно больше достоинств, чем жених').

Входят также 42 русские ФЕ, в которых имеются виды деревьев: **береза, дуб, яблоко, осина, лавр, пальма** и т. д., например:

Береза ('наказание за проступок'): *березовая лапша* ('розги'); *дать березовой каши* ('выпороть, наказать розгами').

Дуб ('с глупостью и упрямством'): *дать дуба* ('грубо умереть'); *дубовая башка / голова* ('тупой, бестолковый человек').

Яблоко ('с Библией или представлением о человеке'): *яблоко раздора* ('причина серьезных разногласий, спора, ссоры'); *адамово яблоко* ('кадык на шее'); *яблоку негде упасть* ('о большом скоплении людей где-либо').

Осина ('с чувством страха'): *как осиновый лист* ('очень сильно, потеоряв самообладание'); *дрожать как осиновый лист* ('испытывать чувство страха, ощущая мелкую дрожь в теле'); *вбить осиновый кол в могилу* ('полностью, окончательно избавляться от кого-либо или чего-либо враждебного, нежелательного').

Лавр ('слава, победа и награда'): *засыпать на лаврах* ('успокаиваться на достигнутом'); *сбирать лавры* ('искать славы, почестей, пользоваться плодами успеха'); *лавры спать не дают* ('чей-либо успех вызывает у кого-либо чувство зависти'); *увенчать лаврами* ('прославлять, возвеличивать кого-либо или что-либо').

Пальма ('победа и триумф'): *пальма первенства* ('первое место среди других как результат превосходства в чем-либо'); *отдавать пальму* ('признавать чье-либо превосходство в чем-либо'); *уступать пальму первенства*

336 ('быть вынужденным отказаться от первенства вследствие превосходства или преимущества других').

В китайском языке найдено 50 ФЕ со словом дерева, которые связаны с пейзажем или специфическими особенностями человека, например: 水木清华 ('букв. знач.: прозрачны воды и в цветах деревьев, образн. знач.: о красивых парках и водоемах; о красивом пейзаже'); 芝兰玉树 ('букв. знач.: душистые травы, прекрасные деревья, образн. знач.: молодое поколение; прекрасная молодежь; хорошие сыновья и братья'); 呆若木鸡 ('букв. знач.: застыть как деревянный петух, образн. знач.: отупеть, обалдеть; стоять как вкопанный').

Микрополе также составляют 87 китайских ФЕ, в компоненте которых содержатся виды дерева, **ива, сосна, тутовник, персик, слива, лавр** и т. д., например:

Ива – 柳 ('с пейзажем или женщиной'): 花红柳绿 ('букв. знач.: цветы красны, ива зелена, образн. знач.: пышный, о растительности; яркий, свежий, о цвете'); 柳暗花明 ('букв. знач.: ивы тенисты, цветы яркие, образн. знач.: о весеннем пейзаже'); 花街柳巷 ('букв. знач.: цветочная улица и ивовый переулок, образн. знач.: публичный дом'); 残花败柳 ('букв. знач.: завядший цветок и засохшая ива, образн. знач.: о легкомысленной женщине').

Сосна – 松 ('символ долголетия и вечности'): 石枯松老 ('букв. знач.: камень расступившийся, сосна засохшая, образн. знач.: прошло чрезвычайно долгое время'); 岁寒松柏 ('букв. знач.: сосна и кипарис в зимнее время, образн. знач.: о стойком, благородном человеке, не поддающемся дурному влиянию').

Тутовник – 桑 ('с бытовой жизнью'): 历尽沧桑 ('букв. знач.: пройти через широкое море и тутовую рошу, образн. знач.: натерпеться бед и страданий'); 沧海桑田 ('букв. знач.: где было безбрежное море, там ныне тутовые роши, образн. знач.: огромные перемены; житейские бури, превратности судьбы').

Персик и слива – 桃李 ('о женской красоте или о преподавании и воспитании'): 艳如桃李 ('букв. знач.: яркий, свежий как персик и слива, образн. знач.: о прекрасной внешности человека'); 桃李满天下 ('букв. знач.: деревья персика и сливы посадили во всем мире, образн. знач.: везде и повсюду работают ученики и воспитанники).

Лавр – 桂 ('символ славы или о жизненной ситуацией'): 桂林一枝 ('букв. знач.: ветка из лавровой роши, образн. знач.: о благородном незаурядном, выдающемся'); 食玉炊桂 ('букв. знач.: еда – самоцветы, топливо – лавровое дерево, образн. знач.: о дороговизне жизни').

2. Микрополе «части дерева»

В микрополе представлено 68 русских ФЕ и 63 китайские ФЕ, которые включает общие составляющие дерева: **семя, корень, лист, плод** и др. Представления обоих народов о многих частях дерева совпадают, поскольку они обозначают разные этапы человеческой деятельности, например:

Семя – 种 (‘начало чего-либо’): заронить семя (‘пробудить, вызвать что-либо’); иродово семя (‘отрицательная характеристика человека, совершившего преступление’); 谬种流传 (‘букв. знач.: семена ошибок получают широкое распространение, образн. знач.: ошибки укореняются и становятся традиционными’).

Корень – 根 (‘основа, источник’): под корень (‘у самого основания’); смотреть в корень (‘видеть главное в чем-л., вникать в суть дела’); корень зла (‘главная причина чего-либо неприятного, враждебного’); 盘根问底 (‘букв. знач.: расследовать до самого корня, образн. знач.: докапываться до истинной причины’); 归根结底 (‘букв. знач.: сводиться к корням, образн. знач.: в конечном счете’).

Лист – 叶 (‘мелочь, малая часть’): дрожать как осиновый лист (‘испытывать чувство страха, ощущая мелкую дрожь в теле’); липнуть как банный лист (‘о неотвязном, назойливом человеке’); 叶落知秋/一叶知秋 (‘букв. знач.: по упавшему листку судить о приближении осени, образн. знач.: по мелким признакам представить общую картину’); 落叶归根/叶落归根 (‘букв. знач.: листья опадают и возвращаются к корням, образн. знач.: вернуться на родину; закономерный финал’).

Плод – 果/实 (‘результат труда’): вкушать плоды (‘получать результаты достигнутого’); пожинать плоды (‘пользоваться результатами сделанного’); запретный плод (‘что-то заманчивое, но запрещенное’); 春华秋实 (‘букв. знач.: весной цветы, осенью – плоды, образн. знач.: пожинать плоды своего труда’); 硕果仅存 (‘букв. знач.: оставшийся на дереве плод, образн. знач.: все, что осталось ценного’).

3. Микрополе «обработанная часть дерева»

Микрополе содержит 46 русских ФЕ и 24 китайские ФЕ. Многие русские слова, обозначающие обработанные части дерева: **бревно, столб, дубина, чурка** – ассоциируются с низкими умственными способностями человека, поскольку имеют в своих значениях сему «твердый», которая, как правило, соотносится с семой «глупый».

Бревно (‘о тупом, бесчувственном’): бревно нетесаное – о тупом, сером человеке; бревно в глазах – о каком-либо существенном недостатке, который человек не замечает или не желает у себя замечать.

Столб (‘масса чего-либо, летучего, или с тупостью’): пыль столбом – о быстрой езде, скачке; только пыль столбом – очень быстро убежать, уехать; стоять столбом – стоять неподвижно, с бессмысленным видом.

Дрова (‘с глупостью’): не ломать дров (не делать глупостей, не совершать грубых ошибок). кто в лес, кто по дрова (вразной, вразброд; нестройно).

Доска – 板 (‘о твердом’): 板上钉钉 (букв. знач.: забить гвоздь в доску, образн. знач.: обязательно, несомненно); 坐冷板凳 (букв. знач.: сидеть на

338 | холодной скамейке, образн. знач.: быть в загоне, прозябать на задворках, не пользоваться благосклонностью).

Хворост – 薪柴 (‘о жизненной ситуации’): 薪桂米珠 (букв. знач.: хворост дороже лаврового дерева, рис дороже жемчуга, образн. знач.: необычайная дороговизна жизни; 柴米油盐 (букв. знач.: хворост, рис масло и соль, образн. знач.: предметы первой необходимости).

4. Микрополе «совокупность деревьев и их частей»

Микрополе составляют 18 русских и 15 китайских ФЕ. Небольшой объем микрополя обусловлен объективными причинами: названий совокупности деревьев и их частей в любом языке, безусловно, меньше, чем, видов деревьев, к примеру:

Лес (‘с чем-либо темным, непонятным’): как в темном лесу (‘в полном неведении, непонимании’); дремучий лес (‘полная неясность, неизвестность’).

Дебри (‘со сложными ситуациями’): в дебрях (‘в беспорядке, хаосе’); лезть в дебри (‘стараться глубоко понять что-либо, постичь тонкости’).

Лес – 森/林 (‘с собранием подобных людей или вещей’): 长林丰草 (‘букв. знач.: густые леса и роскошные травы, образн. знач.: лоно природы, обитель для отшельника’); 枪林弹雨 (‘букв. знач.: лес ружей и ливень пуль, образн. знач.: ожесточенный бой; ураганный огонь’); 森罗万象 (‘букв. знач.: лесом стоящие, сетью сплетенные тьмы явлений, образн. знач.: о многообразии природы’).

Подведем основные итоги. Во-первых, в китайском языке словарный состав лексемы дерева шире по объему, и ФЕ с данной лексемой богаче по количеству, чем в русском. Во-вторых, если делить семантическое поле «дерево» с точки зрения ядра и периферии, то по частотности фразеологизмов ядром поля считаются «дерево и виды деревьев» и «части дерева», около ядра находится «обработанная часть дерева», периферийную зону составляет «совокупность деревьев и их частей». Кроме того, дерево тесно связано с человеком, большинство его признаков проецируется на сферу человеческой деятельности. Об этом свидетельствуют как русские, так и китайские ФЕ с компонентом-деревом, в которых легко обнаруживается наблюдение человека за деревом, ярко отражаются физические, эмоциональные, социальные, интеллектуальные, психологические характеристики русского и китайского народов.

Литература

1. Большой Словарь иероглифов Синьхуа / под ред. Совет Большого Словаря иероглифов Синьхуа. – Пекин: Коммерческая пресса, 2015. – 1264 с.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН, Институт рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

3. Словарь чэньюй Синьхуа / под ред. Научно-исследовательского центра Коммерческой прессы. – Пекин: Коммерческая пресса, 2002. – 1070 с.
4. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц – 3-е изд., испр. – Москва : АСТ, 2008. – 878 с.
5. Trier Jost. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes: die deutsche Geschichte eines Feldes. – Heidelberg: Winter, 1931. S. 3–20.

Guo Rongrong

Pushkin State Russian Language Institute

Semantic field «tree» in Russian and Chinese languages (based on the material of phraseological units)

The article analyzes the semantic field «tree» in Russian and Chinese on the material of phraseological units (PU) with the component-tree. When dividing the semantic participants, the core is composed of the microfields «tree and varieties of trees» and «parts of a tree», the near-core zone is composed of the microfield «processed part of a tree», in the peripheral zone is «totality of trees and their parts». In Chinese the definition of lexeme tree is wider, and phraseological units with this lexeme are richer than in Russian. Both Russian and Chinese phrases with the component-tree reveal the connection of the tree with man, reflect the physical, emotional, social, intellectual and psychological characteristics of the Russian and Chinese peoples.

Keywords: tree, phraseological units, semantic field, Russian and Chinese languages.

Диалог культур в творчестве писателя-билингва (на материале французской прозы Андрея Макина)

На страницах данной публикации мне бы хотелось поделиться опытом развития и актуализации межкультурной компетентности в нашей школе. Раскрыть сущность понятий «билингв», «писатель-билингв», «межкультурной коммуникации» и «межъязыковой компетентности» [Goncharova, 2015], важность культурологического и лингвориторического подходов при анализе творчества писателя-билингва (на материале французской прозы Андрея Макина). Современная наука шагнула далеко вперед, кардинально изменилось отношение ко многим социальным проблемам, в том числе к речевым возможностям человека. Знание нескольких иностранных языков – насущная необходимость повседневной и профессиональной деятельности, социальное требование. Обучение иностранному языку с помощью концептов – один из плодотворных путей современной методики, опирающийся на возможности межкультурной коммуникации. Выделение круга национальных концептов, образующих концептосферу, или национальный культурный мир, позволяет с известной долей уверенности отграничивать «свое» от «чужого», быть услышанным и получить ответ на свой вопрос. Отсюда необходимость ведения культурного диалога при анализе литературного творчества писателя-билингва.

Ключевые слова: культура, диалог, билингвизм (полилингвизм), межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция.

Феномен билингвизма изучается наукой более 100 лет. Исследователями приведены определения данного понятия, на основе различных критериев созданы его классификации. В общем понимании билингвизм – способность одновременного практического использования двух языков. «Язык лежит в основе культуры», которой «являются не все продукты, создаваемые человеком, но только уникальные, хранимые обществом произведения, образцы или нормы, на основе которых организуется деятельность в обществе и накапливается опыт, передаваемый от поколения к поколению» [1, с. 15]. Личность билингва характеризуется высоким уровнем оперирования коммуникативными навыками и владением межкультурной компетенцией.

«Межкультурная коммуникация есть особая ступень коммуникации культурной, отличающаяся не только наличием дополнительного срединного члена в коммуникативной цепи, но и собственными свойствами» [3, с. 3].

В данной статье представлен сопоставительный анализ значений перифразов на основе христианских концептов, встречающихся в прозе писателя-билингва Андрея Макина.

Образование билингва в современных условиях осуществляется в семье, детских центрах раннего развития, школах дополнительного и общего образования, при участии в проектах по образовательной деятельности и многих других. Главным в этом направлении всегда является сохранение равноправными обеих культурных составляющих личности. Первые шаги литературного образования носители нескольких языков, как и одного, делают в далеком детстве еще в доречевой период – малыш слышит колыбельные, потешки и прибаутки, учится различать оттенки звучащей речи самых близких – родителей, общающихся с ним на разных языках. Эта способность быть «бдительным», «насторожившимся», «внимательным» быстро развивает в нем способность сравнивать, отличать, сопоставлять и складывать в единую собственную речевую картину-представление двух речевых систем. Каждый член этого содружества важен и неповторим. Билингву знакомство со всем нам знакомой с детства сказкой «Три медведя» будет увлекательнее и познавательнее в сравнении с монолингвальным юным читателем. Родители-билингвы расскажут своему наследнику как минимум два варианта этой истории, а малыш сразу отметит разность сюжетов и даже героев. Так, он однажды познакомится с двумя героинями одновременно – русской девочкой Машенькой и английской Люссиль. Дальнейшее образование позволит узнать малышу об истории появления сказки – фольклорном прототипе английского произведения и литературном переводе А. Толстова. В каждом варианте детской книги ребенок-билингв будет искать прообраз героини, и однажды христианский концепт позволит ему найти образы Богородицы с ее традиционными изображениями в русской культуре и святой Люции, почитаемой в западной ветви христианской культуры. Отсюда, естественный билингв сохраняет свои культурно-исторические и языковые корни. Знакомство Андрея Макина с двумя, на первый взгляд, разными языками и культурами происходит тоже в раннем возрасте. Его первый роман, опубликованный им – русским – на французском языке «Французское завещание», считающийся во многом автобиографичным, позволит читателю почувствовать авторские образы России и Франции, а также создать собственные представления о двух великих культурах. В романе мы совместно с автором отправимся в путешествие на поиски России и Франции, которые будут казаться пропавшими и такими же неизвестными и до конца непознанными, как Атлантида, но все-таки найденными и воскрешеными для путешественников.

«Andreï Makine (Андрей Сергеевич Макин) родился в Красноярске в 1957 году, вырос в Пензе. Внук французской эмигрантки, жившей в России с 1917 года. Окончил филологический факультет МГУ, преподавал в Новгородском педагогическом институте. В 1987 году по программе обмена учителями поехал во Францию, где попросил политического убежища. Автор двенадцати романов на французском языке» [6]. Об авторе можно смело говорить как о писателе-билингве, посвятившем свое литературное творчество человеку, его духовному миру. Названия произведений писателя содержат слова-маркеры человеческого существования: «любовь», «исповедь», «преступление», «жизнь», «мир», «завещание», «реквием», «женщина», «музыка», «земля и небо». Пишущий только по-французски, автор, так или иначе, сюжеты своих двенадцати произведений связывает с Россией. В одном из своих интервью французский прозаик говорит о собственной патриотичности, неумении русских создать положительный образ страны, отсюда стремление Андрея Макина показать лучшее. «...Человек не может быть «ничто». Самый падший – это «что-то». Раздавленная – но судьба. Исковерканная – но личность», – утверждает он [6]. Основа макинского существования – «...выносливость, умение довольствоваться малым. Ведь за всем – готовность пренебречь материальным и стремиться к духовному». «Духовный максимум» Андрея Макина доказывается успешностью и популярностью его творчества среди читателей более 40 стран, высокой оценкой профессиональных литераторов – присуждением двух значимых для французской литературы премий – Гонкура и Prix Médicis, защитой докторской диссертации «Поэтика ностальгии в прозе И. Бунина» в Сорбонне, его постоянным участием в культурных мероприятиях, будь то популярная французская телепередача «Литературный бульон» или литературные вечера в Российском центре науки и культуры в Париже.

«Творчество французского писателя русского происхождения Андрея Макина представляет интерес с лингвистических и культурологических позиций. Сегодня широко изучены особенности двух культур, двух языков, двух мировосприятий, а также их совокупное влияние на формирование литературного языка писателя-билингва. Особенный интерес представляет степень присутствия российских культурных реалий и ценностей в его творчестве и лингвистические особенности, выявляющие «русский след» в его произведениях, в частности, во «Французском завещании». Актуальность исследования реалий связана с тем, что в условиях интенсивно развивающихся в последнее время языковых и культурных контактов, создания единого образовательного пространства в связи с Болонским процессом исследование творчества А. Макина дает возможность углубить наши представления о диалоге культур, билингвизме. Что касается актуальности изучения произведения именно данного писателя, то он является примером

успешной профессиональной и личностной самореализации в условиях другой культуры. Андрей Макин, во-первых, получил признание в стране давно сложившихся литературных традиций (при этом этнически и генетически с ее культурой не связанный); во-вторых, он билингв, достигший высшей степени овладения чужим языком; в-третьих, он представляет интерес как представитель двух культур, значительно отличающихся друг от друга», – такой анализ творчества писателя проводит ученица одного из российских лицеев [8]. Профессиональный исследователь – Йотова Рени – также исследует образы России и Франции, говоря о языках и диалоге культур, традициях, преемственности и новаторстве [4].

Произведение, созданное билингвом, всегда познавательно и представляет собой своеобразную уникальную культурную копилку, в которой каждый читатель при желании найдет близкое и значимое для себя. Каковы бы ни были анализ и восприятие книги, читатель всегда откроет собственный культурный феномен. Так образ России профессионального российского исследователя О.В. Калининой предстанет перед нами «медведем, проснувшимся после долгой спячки», незнающим дальнейшего своего пути [5, с. 7]. И все же хочется сказать об общности русской и французской культур в произведениях соотечественника. Этим общим в его произведениях – прозаических и драматических – являются концепты христианской культуры, которые подсказывают нам направление следования и развития русской и французской культур.

Имя главной героини первого романа автора вносит теплоту домашнего уюта и заставляет ощутить запах любимого у русских яблочного пирога-шарлотки, это впечатление дополняет абажур-светильник, проливающий свет на историю одной замечательной семьи, проживавшей когда-то рядом с нами. Многие читатели воскликнут: «И в нашем доме висела такая же лампа над столом, за которым собиралась за чаепитием и долгими разговорами и спорами наша семья!» Главная героиня – француженка Шарлотта – предстает перед нами обладательницей загадочной улыбки, раскрывающей секрет женственности. Ее «*la petite pomme*» [7, с. 1] отправляет нас к библейскому сюжету о плоде, сорванном в райском саду, а история жизни девушки, разделившей судьбу с Россией, будет ее собственным искушением – познанием русской культурного бытия. Француженку Шарлотту и ее внука Алешу до конца жизни связывала тайна. Найденная в сундуке фотография молодой женщины в ватнике, будила воображение мальчика своей, казалось бы, непохожестью на изображения родственников на страницах семейного альбома. Эту загадку он разгадает позже, покинув родную страну, прочитав исповедь-завещание воспитавшей его женщины. Данное событие сотрет раз и навсегда «непохожесть» судеб двух близких герою женщин. «На ходу я время от времени доставал фотографию женщины в ватнике и смотрел на

344 | нее. Теперь я понимал, что придавало ее чертам отдаленное сходство с лицами из альбомов моей приемной семьи. Это была легкая улыбка, появлявшаяся благодаря магической формуле Шарлотты – «петите помм»! Да, женщина, сфотографированная у лагерной ограды, наверняка произносила про себя эти загадочные слоги... Я приостановился, вглядываясь в ее глаза. И думал: «Надо привыкать к мысли, что эта женщина, которая моложе меня, – моя мать» [7, с. 52]. Возраст сироты-мальчика Алеши и дальнейшее его проживание в двуязычной семье говорит нам о его естественном билингвизме. Истории жизни двух женщин – русской и француженки – объединены не только совместно пережитыми событиями в одной стране, но и судьбой ребенка, ставшего для них обеих объектом любви и заботы, воспитания и сохранения наследия и памяти о себе и двух великих культурах. Алеша знакомится с обеими, прочитав подробности их жизненных перипетий в пору бабьего лета уже во Франции. Осколки памяти взрослого мужчины, гордившегося своими французскими аристократическими корнями, складываются в картину далеких воспоминаний: «Это был солнечный осенний день на опушке леса, и некое незримое женское присутствие, и очень чистый воздух, и пряжа Святой Девы, плывущая в светозарном пространстве... Теперь я понял, что лес этот был на самом деле бескрайней тайгой и что чарующее «лето Св. Мартина» вот-вот должно было сгнуться в сибирской девятимесячной зиме. А пряжа Святой Девы, серебристая и невесомая в моей французской иллюзии, была не чем иным, как новой, не успевшей заржаветь колючей проволокой. Я гулял со своей матерью на территории женского лагеря... Это было мое самое первое воспоминание детства» [7, с. 53]. Шарлотта, подарившая Алеше мир французской литературы, Мария, даровавшая жизнь своему сыну, остаются в его памяти Святыми Девами, прошедшими путем Богородицы, вedomой Архангелом Михаилом через ад. Этим адом для них станут события истории страны, которую навсегда он покинет. Но покинет ее не осуждающим, не озлобленным. Обретя в реальности Францию-Атлантиду, он откроет ее для себя и, став писателем, для нас с вами – читателей. Перифраз «пряжа Святой Девы», седые волосы умудренных опытом своих предков двух героинь станут благословляющим проводником для желающих познать культурный и литературный фонд двух великих держав – России и Франции, несмотря на произошедшее перевоплощение серебряных нитей осенней паутины в колючки проволоки тернистого пути писателя-билингва, свободно открывающего коды русско-французского письма-завещания. Языковые находки – реалии Андрея Макина, за которыми скрываются общехристианские образы Богородицы, празднование в осеннюю пору Вознесения Богородицы поведут дальше пытливого читателя от «бабьего лета» и «святого Мартина» к «Михайловому лету» в балканских и «индейскому лету» в англоязычных языковых культурах.

Собственное видение пути литературного творчества писателя-француза русского происхождения мне видится дорогой от пряжи Святой Девы к «Миру от Гавриила» – мультилингвизму и мультикультурализму – общечеловечности. Литература высокого стиля, образ Богородицы, *argière-saison* (бабьего лета), *été de la Saint Martin* (времени святого Мартина), открытие тайного знания Бога архангелом Михаилом, связанного с паутиной судеб человека и человечества, защищенных незыблемыми вечными ценностями – покровом, как плащом святого Мартина, защитившего путника от наготы, двух мировых языков (русского и французского). В настоящем обнаруживается рост и выход представителя литературного и культурного мастерства – Андрея Макина – за порог родной обители, России и Франции, навстречу к миру для постижения «другого» с постоянным поиском и нахождением «для всех и каждого». Отсюда моя учительская возможность донести до своего ученика оттенки смысла литературных образов в национальных культурах. Будь это седовласая старушка, зацепившаяся за шпиль костела св. Петра в знакомой всем сказке о трех медведях, или телевизионный монстр Гавриил, что правит нашими умами, который все равно отправляет к достойным зрительского внимания литературным произведениям и драматическим постановкам по сюжетам, созданным для нас с вами писателями-билингвами. Подобный анализ предоставляет вести полемический диалог на страницах своих публикаций. С пожеланиями каждому читателю раскрыть секрет текста писателя-билингва, являющегося историей-разгадкой тайны улыбки незнакомки, которая навеки запечатлена в нем, как на портрете незнакомки известного полотна, хранящегося в зале Лувра.

Идея диалога культур подразумевает открытость культур друг другу. Но это возможно при выполнении ряда условий: равенства всех культур, признания права каждой культуры на отличия от других, уважения к чужой культуре. Русский философ Михаил Михайлович Бахтин считал, что только в диалоге культура приближается к пониманию себя самой, глядя на себя глазами иной культуры и преодолевая тем самым свою односторонность и ограниченность. Не существует изолированных культур – все они живут и развиваются только в диалоге с другими культурами. Такой диалог блестяще демонстрирует в своем литературном творчестве французский прозаик и культуролог Андрей Макин.

Литература

1. Волков А.А. Курс русской риторики. – М.: Издательство храма св. муч. Татианы, 2001. – 480 с.
2. Goncharova Olga V. Cultural and Competence Approaches in Modern Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language / Eastern European Scientific Journal (ISSN 2199-7977) DOI 10.12851/EESJ201501C05ART04, <http://www.auris-verlag.de/>, с. 212–217.

- 346 | 3. Зинченко В. Г., Зусман В.Г. Межкультурная коммуникация. – Учебное пособие – Библиотека Гумер – gumer.info.
4. Йотова, Рени. Образът на Франция и Русия във Френското завещание на Андрей Макин. – В: Езици и култури в диалог: Традиции, приемственост, новаторство. Конференция, посветена на 120-годишната история на преподаването на класически и нови филологии в Софийския университет «Св. Климент Охридски». София, УИ, 2010.
5. Калинина О.В. Образ России в романе А Макина «Французское завещание». – Проблемы филологии, культурологи и искусствознания № 3, 2013. С. 203.
6. Коваленко Юрий Духовный максимум. Гонкуровский лауреат Андрей Макин о проблемах русской и французской литературы / Газета «Известия» / 23 апреля 2010. – www.sinergia-lib.ru.
7. Макин Адрей Французское завещание – 2010.
8. Саватеева «Проблема передачи реалий» (на материале произведения писателя-билингва Андре Макина «Французское завещание»), реферат, Оренбург, 2012, nsportal.ru.

Goncharova O.

**Dialogue of cultures in the creative activity of the writer-bilingual
(based on the French prose Andreï Makine)**

On the pages of this publication I would like to share the experience of development and mainstreaming of intercultural competence in our school. To reveal the nature of the term «bilingual», «writer-bilingual», «cross-cultural communication» and «interlingua competence», the importance of cultural and rhetorical approaches in the analysis of the writer-bilingual (based on the French prose of Audrey Makin). Modern science has leaped forward dramatically changed the attitude of many social problems, including speech capabilities of a human. Knowledge of several foreign languages is a vital necessity of everyday and professional activities, social requirement. Learning a foreign language with the help of concepts is one of the fruitful ways modern techniques, based on the capabilities of intercultural communication. The allocation of a range of national concepts that form the conceptual sphere, or national cultural world, allows a certain degree of confidence to distinguish «their» from «alien», to be heard and to receive an answer to your question. Hence the need to maintain cultural dialogue in the perception and comprehension of literary art.

Keywords: culture, dialogue, bilingual (multilingual), intercultural communication, intercultural competence.

Языковая объективация концепта «Страх» в русской, словацкой и английской фразеологии

В статье рассматриваются лингвистические особенности воплощения эмоционального концепта «Страх» в русской, словацкой и английской лингвокультурах на примере фразеологических единиц. Авторы приходят к выводу, что в основе языковой объективации исследуемого ими концепта лежат психофизические реакции организма на страх, поэтому в большинстве случаев она не зависит от национально-культурной принадлежности человека.

Ключевые слова: концепт, лингвокультура, фразеологизм, эмоция, страх.

Наши знания, представления о реалиях и явлениях действительности накапливаются в ассоциативных рядах, интерпретируются в сознании и формируют образный или концептуальный рисунок мира, который прямо или косвенно отражается в языке как его материальном носителе. В языковых явлениях находит свое отражение народное мировосприятие, уникальность, ценность которого вытекает из особенности природных, социальных условий развития нации, формируется ее жизненным, историческим опытом. Единица сознания, представленная совокупностью знаний и впечатлений о некотором фрагменте действительности, называется концептом и получает выражение в языке.

К числу концептов, наиболее актуальных для человеческого сознания, принадлежит концепт «Страх». Этот концепт не однажды выступал предметом исследования, но до сих пор остается не постигнутым до конца, потому что страх является одной из доминантных эмоций, которая носит универсальный и в то же время этноспецифический характер.

Страх неизменно входит в различные классификации базовых человеческих эмоций, которые «присущи всем здоровым людям и одинаково проявляются у представителей самых разных культур» [1]. Он представляет собой эмоцию, возникающую в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленную на источник действительной или воображаемой опасности [2]. Следовательно, концепт «Страх» является эмоциональным, психологическим по своей природе.

348 | Данная работа посвящена сопоставлению фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «Страх» в русской, словацкой и английской лингвокультурах.

Проведенный анализ выявил случаи полного либо частичного совпадения фразеологических единиц во всех исследуемых языках. Так, в трех лингвокультурах страх ассоциируется с холодом, который распространяется в крови: *mrzne ti krv v žilách* ('замерзает кровь в жилах'), *krvь стьнет в жилах* (леденеет; холодеет), *one's blood runs cold* ('течет холодная кровь'). Примечательно, что в русском языке холод от страха локализуется также в сердце (душе), коже, спине: *захолонуло на душе* (сердце), *мороз по коже* (по спине) *дерет*.

Холодная кровь – признак смерти человека, как и остановка дыхания: *to take someone's breath away* ('забрать чье-либо дыхание'). Со смертью также связано представление о душе, покидающей тело: *duša je preč* ('душа прочь'), *душа вон*. Ассоциация страха с надвигающейся гибелью обусловлена естественным для человека страхом смерти. В русской лингвокультуре также существует восприятие страха как пограничного состояния между жизнью и смертью: *ни жив, ни мертв от страха*.

В русских и английских фразеологизмах страх заставляет душу (сердце) двигаться вниз: *сердце упало* (оборвалось), *душа уходит в пятки*, *one's heart sank into one's boots* ('сердце упало в ботинки'). При этом в русской лингвокультуре душа остается внутри тела (в пятках), а в английской – покидает его, размещаясь в ботинках.

Однако английская фразеология также демонстрирует возможность движения сердца вверх при испуге: *to have heart in mouth* ('иметь сердце во рту'). Аналогичный пример встречается в словацком языке: *niekto ma srdce až v hrdle* ('у кого-то сердце прямо в горле'). Русский фразеологизм *ком в горле* (от страха), как и английский *to have a lump in one's throat* ('иметь комок в горле') подчеркивает физическую реакцию организма на страх – затрудненное дыхание, невозможность говорить (ср. *язык отнялся*).

Еще одним признаком испытываемого страха, отраженным во фразеологических единицах трех языков, является утрата силы в ногах: *skoro z nôh spadol* ('почти с ног упал'), *со страху ноги подкосились*, *legs went weak* ('ноги ослабли').

В рассмотренных выше примерах страх выступал в качестве объекта, причины определенных психофизических реакций организма. Однако в ряде фразеологизмов страх предстает как субъект, имеющий глаза: *strach má veľké oči* ('у страха большие глаза'), *у страха глаза велики* (да ничего не видят), *fear hath a hundred eyes* ('у страха сто глаз'). В славянских представлениях страх наделяется большими глазами, а носители английского языка считают, что у него множество глаз. Так люди пытаются объяснить склонность

к преувеличению реальной опасности. Необходимо отметить, что «повышенная склонность к страху традиционно оценивается негативно» [2] во всех лингвокультурах: *bát' sa aj vlastného tieňa* ('бояться своей тени'), *sвоей тени бояться*; *dát' si z prázdneho mechu strachu nahnať* ('испугаться пустого мешка'), *бояться тележного скрупа*; *mať strachu polné pohavice* ('иметь полные штаны страха'), *to put one's tail between one's legs* ('зажать хвост между ног'), *run around like a chicken with its head cut off* ('бегать, как курица с отрезанной головой') и др.

Ряд представлений о страхе нашел выражение лишь в двух из трех исследуемых лингвокультур. Например, славяне (словаки и русские) подчеркивают физический аспект проявления этой эмоции: *zub nepadne na zub* ('зуб не попадает на зуб'), *зуб на зуб не попадает, зубы стучат*; *triasť sa ako osika* ('трястись как осина'), *дрожать как (осиновый) лист*. Традиционным для славян является представление о связи эмоций и души как места их локализации: *mať malú dušičku* ('иметь маленькую душу'), *душа ждалась от страха*.

Функционально страх побуждает искать пути избегания опасности, он способен навязать стереотипы поведения [2] – бегство (*beží, akoby ho hnali* ('бежит, как будто за ним кто-то гонится'); *бежит, как будто за ним гонятся*; *beží, akoby tu za päťami horelo* ('бежит, как будто у него пятки горят'); *бежать, будто пятки горят*; *beží ako bez duše* ('бежит как без души'), *run around like a chicken with its head cut off* ('бегать, как курица с отрезанной головой')), оцепенение (*akoby ho do zeme pribil* ('как будто его к земле прибили'), *стоять как вкопанный*).

Общим для русской и английской лингвокультур является ассоциация «страх – дрожь, мурашки»: *мурашки забегали по спине, make one's skin crawl* ('заставить кожу ползти'); *бросает в дрожь, spine-tingling* ('покалывание в спине'); *поджилки трясутся, shake/quake in one's boots* ('трясется в чьих-то сапогах').

В русской и английской фразеологии также нашли воплощение другие физические признаки испуга: поднятие волосяного покрова (*волосы дыбом, волосы шевелятся, make someone's hair stand on end* ('заставить волосы стоять дыбом')), замедление сердцебиения (*сердце замедляется, heart skips a beat* ('сердце пропускает удар')), бледность (*белый как мел (бумага, плотно), face turned pale* ('лицо побледнело')) и др.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что страх как базовая эмоция человека проявляется независимо от его национально-культурной принадлежности. Обнаруженные совпадения фразеологических единиц в родственных языках (русском, словацком) и неродственном с ними английском свидетельствуют, что языковая объективация концепта «Страх» базируется на психофизических реакциях человеческого организма на эту

350 | эмоцию. Однако славянская фразеология демонстрирует более последовательную связь страха с сердцем и душой как местом его локализации.

Литература

1. Козлов, Н.И. Базовые эмоции / Н.И. Козлов // Энциклопедия практической психологии «Психологос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/bazovye-emocii> (Дата обращения: 05.04.2022).
2. Страх // Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.psychologist.ru/dictionary_of_terms/?id=2455 (Дата обращения: 05.04.2022).

***Гонта В.И.
Никитина Н.Е.***

Brest State University named after A.S. Pushkin

Linguistic objectification of the concept “Fear” in Russian, Slovak and English phraseology

The article deals with the linguistic features of the embodiment of the emotional concept “Fear” in Russian, Slovak and English linguistic cultures on the example of phraseological units. The authors come to the conclusion that the basis of the linguistic objectification of the concept they study is the psychophysical reactions of the body to fear, therefore, in most cases, it does not depend on the national and cultural affiliation of a person.

Keywords: concept, linguistic culture, phraseology, emotion, fear.

аспирант Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
752883387@qq.com

Шутова Марина Николаевна

доктор педагогических наук, профессор
Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
MNShutova@pushkin.institute

Влияние обратного эффекта тестирования на обучение русскому языку в китайских вузах

Тест, как важная часть в обучении русскому языку в Китае, оказывает сильное обратное воздействие на учащихся, преподавателей, методистов, органы, принимающие решения и научно-исследовательские учреждения в сфере образования. В данной статье анализируются и оцениваются данные результатов тестирования по русскому языку 4-го и 8-го уровней за последние годы, выявляется влияние обратного эффекта теста по русскому языку на обучение русскому языку и даются соответствующие предложения с целью усиления оптимизации процесса обучения русскому языку в Китае.

Ключевые слова: тест по русскому языку; обучение русскому языку; реформа в обучении; ТРКИ РФ.

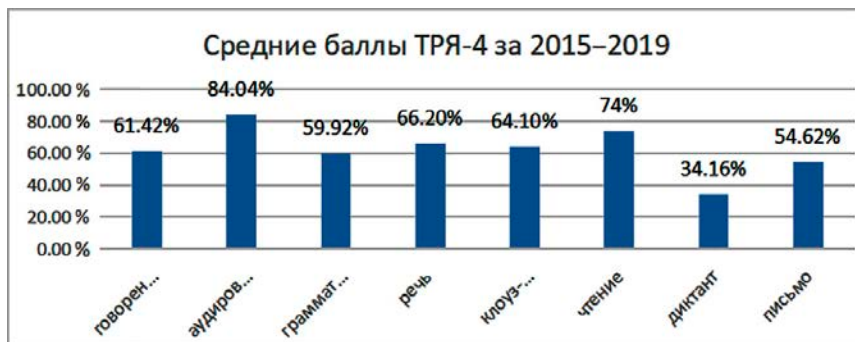
Тестирование по иностранному языку, как неотъемлемая часть цикла обучения, играет важную роль в обучении иностранному языку. По форме процесс обучения состоит из двух сторон: преподавания и учения. Для преподавателей, по информации обратной связи языкового теста, важно то, что они могут узнать обстоятельства овладения знаниями и языковые способности учащихся, чтобы более эффективно совершенствовать методы обучения, способствовать трансформации концепций обучения и повышать качество и уровень обучения. Для студентов важно то, что они могут своевременно и объективно оценивать свое положение в изучении языка по результатам тестов и вовремя находить пробелы в своей системе знаний и в соответствии с уровнем овладения знаниями постоянно стимулировать собственную субъективную инициативу, вырабатывать способность к самостоятельному изучению. Для методистов главное то, что через статистику результатов тестирования можно будет сравнивать результаты, полученные при использовании

352 | разных методов в процессе обучения. Например: сколько основных комплексов учебников по русскому языку в настоящее время используется в китайских вузах, а если некоторые вузы имеют свои собственные вспомогательные учебники, то как их использовать и какой эффект они имеют в обучении.

В китайских вузах наиболее распространенной формой тестирования для специальности «русский язык» является тест по русскому языку 4 и 8 уровней. ТРЯ-4 – это тест, который необходимо сдать после завершения обучения на основном этапе, а ТРЯ-8 – это тест, который необходимо сдать после завершения обучения на продвинутой этапе. ТРЯ-4 и ТРЯ-8 в китайских вузах представляют собой масштабные стандартизированные языковые тесты, основанные на учебной программе. Эти тесты являются важным показателем для оценки уровня и качества обучения русскому языку в китайских вузах и обеспечивают эффективную основу для совершенствования методов обучения и улучшения уровня обучения. Кроме того, эти данные и результаты анализа тестов в Китае имеют большое справочное значение для образовательных органов, принимающих решения. С помощью результатов тестов можно получить более детальное представление о ситуации в обучении русскому языку в Китае. Например, во скольких вузах Китая обучают русскому языку (см. Таблицу 1), сколько студентов участвуют в тестах, каково региональное распределение, каков эффект обучения в каждом регионе, какие проблемы можно увидеть в каждом субтесте, как улучшить тесты и т. д. [1, с. 54].

Таблица 1

		Количество вузов, участвующих в экзаменах	Количество участников тестирования (чел.)	Процент сдачи экзаменов	Средний тестовый балл (процентная шкала)
ТРЯ-4	2016	143	8188	80 %	65.36
	2017	147	7700	61 %	65.6
	2018	152	8463	68 %	64.17
	2019	161	8427	67 %	64
	2020–2021 (из-за пандемии)	170	14402	70 %	67.16
ТРЯ-8	2016	135	5217	38 %	65.36
	2017	135	4750	47 %	56.12
	2018	140	5102	36 %	52.65
	2019	145	5211	52 %	57.48
	2020–2021	160	6293	41 %	53.22



Из рисунка 1 видно, что способность комплексных языковых применений тестов у учащихся относительно слаба. Например, успеваемость в диктанте в тесте ТРЯ-4 составляет всего 34 %. Диктант отличается от аудирования, потому что он касается не только навыков аудирования, но также лексики, грамматики и проверки всеобъемлющих знаний, таких как способность памяти, правописания и понимания полного текста. Средние баллы говорения – тоже относительно низкий показатель. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. Все вышеперечисленное является в основном проверкой навыков. Можно заметить, что в заданиях, основанных на проверке знаний, таких как лексика, грамматика и т. д. (в субтексте универсального знания), учащиеся показали лучшие результаты так как усвоили их лучше, но в заданиях на проверку навыков, необходимо усилить возможность показывать языковые знания на практике. Кроме того, существует большая разница при оценке одного и того же содержания при проверке, таких как количество баллов в процентах за аудирование и диктант. Согласно другой статистике данных (статистика коэффициента корреляции), коэффициент сложности тестов, подготовленных для аудирования и диктанта, сильно различается: может быть, слишком легко при аудировании, или недостаточная достоверность и точность результата измерений в обеих частях. [2, с. 47] Что касается письма, согласно анализу по экзаменационным билетам видно, что у учащихся возникают проблемы с письмом, такие как отсутствие центральной мысли, путаница во времени и пространстве, неточная концепция и недостаточные аргументы. Все это указывает на то, что преподаватели должны работать над улучшением умозрительной способности учащихся в учебном процессе.



Из таблицы 1 и рисунка 2 видно, что средний балл ТРЯ-8 ниже проходного балла (60 %) по сравнению с ТРЯ-4. На продвинутом этапе обучения русскому языку в вузах студенты выбирают интересующее их профессиональное направление через факультативную дисциплину, такое как продолжение изучения русского языка и литературы или перевода, делового русского языка и т.д. Они также выходят на практический этап во второй половине третьего года обучения, что приводит к тому, что студенты начинают отставать от усвоения основных знаний и навыков по русскому языку при условии усложнения содержания обучения на продвинутой этапе. Кроме того, на ТРЯ-4 проверяется больше содержание знаний, а на ТРЯ-8 проверяются навыки. Без изменения концепции обучения учащимся трудно изменить образ мышления при выводе знаний на уровень навыков, поэтому балльная оценка ТРЯ-8 намного ниже, чем ТРЯ-4. При обучении русскому языку мы должны совершенствовать методику обучения на продвинутом этапе, обратить внимание на связь содержания учебной программы на основном и продвинутом этапах и повысить осознание особой подготовки талантов.

Вышеприведенный анализ и обсуждение касаются только существующей тестовой системы. Так есть ли недостатки в существующих тестах? Стоит задуматься о цели и принципе создания теста. В Китае сертификат ТРЯ-4 и ТРЯ-8 является самой необходимой ступенькой для трудоустройства. Такое «экзаменоориентированное образование» оказывает большое влияние на обучение русскому языку. Чтобы улучшить проходной балл некоторые преподаватели упрощают необходимое содержание обучения и сосредотачиваются на объяснении тестовых заданий. На самом деле, чтобы достичь какой-то цели, нужно сосредоточиться

не только на цели, но и выделить главное, основу цели. Необходимо хорошо работать в каждом аспекте учебной деятельности и постепенно повышать уровень знаний и умений студентов, только в этом случае цель может быть достигнута. Для сравнительного анализа рассмотрим систему государственного тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) РФ. ТРКИ ставит на первое место коммуникативную компетенцию и делает упор на проверку применения языка. Например, в требованиях ТРКИ отмечено, что «Данный уровень владения иностранным языком позволяет иностранному гражданину удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с носителями языка в бытовой и социально-культурной сферах» [3, с. 3]. ТРЯ в Китае предназначен для проверки того, соответствуют ли учащиеся требованиям, предусмотренным в учебной программе этого этапа, и проверяют усвоение различных знаний и применение различных базовых навыков. Поэтому тесты также различаются. Цели похожи, но не полностью. Например, субтест говорение в ТРКИ составляет 25 %, а говорение в ТРЯ-4 – только 15 %. ТРКИ проводится преподавателем лично при проверке говорения, и типы заданий разнообразны. ТРЯ проводится посредством диалога между компьютером и человеком, в основном, в форме кратких вопросов-ответов. По сравнению с ТРКИ-1, ТРЯ-4 в Китае проверяет владение языковыми правилами и способность решать языковые проблемы, в нем нет проверки коммуникативной компетенции в жизни. По форме ТРКИ-1 разделен на пять субтестов, каждый субтест самостоятелен, они выполняются за два дня, в ТРКИ-1 всего 221 позиция, чтобы получить сертификат, в каждом субтесте надо выполнить не менее 66 % заданий, кроме того, можно в течение двух лет пройти повторное тестирование. ТРЯ-4 разделен на шесть субтестов, на один диктант больше, чем ТРКИ, всего 102 позиции, 40 позиций по грамматике и лексике, а типы заданий этих частей фиксированы и похожи каждый год. Аспекты проверки не являются достаточно полными в результате небольшого количества позиций. Хорошего результата можно достичь интенсивными тренировками за небольшое время до экзамена, тут стоит задуматься над тем, эффективен ли такого уровневый тест в такой ситуации и не оказывает ли он положительного обратного эффекта на обучение русскому языку. Лучше уменьшить количество баллов за каждое задание, увеличив количество позиций, чтобы тест был более полным и мог лучше определить истинный уровень знаний учащихся, как это сделано в ТРКИ. Для каждого субтеста ТРЯ-4 и 8 нет отдельного проходного показателя, а можно только один раз пройти повторное тестирование в следующем году. Совокупность баллов достигается 60 %, тогда тест может быть пройден, трудно всесторонне различать уровни отдельных субтестов учащихся.

Образование в области русского языка в Китае также претерпевает непрерывные реформы. С 1998 года начался ТРЯ-4, а сертификат ТРЯ-4 выдается с 2001 года. В 2003 году стартовал ТРЯ-8. Они имеют более чем 20-летнюю историю, но все еще остается полностью неизученной научной областью. ТРЯ-4 и ТРЯ-8 оказали большое положительное влияние и имеют важное значение для обучения русскому языку в Китае. В 2013 г. был начат первый раунд реформы тестирования по русскому языку, были обновлены типы субтестов и изменено соотношение каждого субтеста в ТРЯ-4 и ТРЯ-8. А в 2018 году Министерство образования впервые выпустило «Государственный стандарт образовательного качества высшего образования – бакалавриат» (иностранный язык и литература). В апреле 2020 года впервые было составлено «Руководство по преподаванию русского языка высшего образования – бакалавриат», дающее новую ориентацию и выдвигающее новые стандарты для подготовки талантливых учащихся по русскому языку, что выдвигает определенные требования и руководящие предложения к содержанию обучения, методам и средствам обучения по специальности «русский язык». Под влиянием «Национального стандарта» и «Руководства» тестирование по русскому языку также постепенно корректируется и совершенствуется.

Тестирование по иностранному языку и обучение иностранному языку тесно связаны, тестирование является важным звеном в процессе обучения, что оказывает большое обратное влияние на обучение. Основываясь на особенностях обучения русскому языку в Китае, необходимо кое-что заимствовать из формы тестирования по русскому языку как иностранному РФ, чтобы сделать форму и содержание теста более разнообразными, скорректировать соотношение экзаменационных субтестов и найти наилучшие методы обучения в системе тестирования, которые соответствуют национальному характеру и коммуникативным целям Китая.

Литература

1. Ши Дейцзян. Некоторые мысли о ТРЯ-4 и ТРЯ-8 в Китае / Foreign Language Research In Northeast Asia. – 2016. – № 1. – С. 53–58.
2. Гао Фунлань. Хэй Ли. Статистический анализ результатов теста по русскому языку в китайских вузах в 2009 году // Русский язык в Китае. – 2010. – № 1. – С. 46–49.
3. Андрюшина Н.П. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. - СПб.: Златоуст, 1999. – 36 с.

**The Influence of the Reverse Effect of Russian Language Testing on
Russian Language Teaching in Chinese Universities**

As an important part of Russian teaching in China, the Russian test has an important washback effect on students, teachers, pedagogical experts, educational decision-making and research institutions. This paper analyzes and evaluates the data of the results of the Russian test for grades 4 and 8, reveals the impact of the washback effect of the Russian test on Russian teaching, and puts forward corresponding countermeasures, hoping to help the optimization of Russian teaching in China.

Keywords: Russian language test, impact on Russian language teaching, reform, comparison with TORFL of the Russian Federation.

Роль цифровых оценочных средств в формировании исследовательской компетенции иноязычных магистрантов

Публикация посвящена проблеме интеграции цифровых оценочных средств в образовательный процесс с учетом возможностей порталов вузов. Представлена концепция международного образовательного сотрудничества РГГУ. Рассмотрена методика обучения иноязычных магистрантов по дисциплине «Основы академической культуры», приведена характеристика блока заданий как лингводидактического инструмента, обеспечивающего интеграцию иностранных магистрантов в научно-исследовательскую деятельность в России.

Ключевые слова: образовательный портал, цифровой дидактический материал, международный образовательный проект, коммуникационная платформа, оценочные средства, научное исследование.

Современная система высшего образования в нашей стране ориентирована на обновление методик преподавания и дидактических материалов как по содержанию, так и по форме. Указанное направление развития образовательного процесса нашло отражение в повседневной педагогической практике профессорско-преподавательского состава в связи с переходом в период самоизоляции на смешанный тип обучения. Также значительное влияние на темпы модификации технологий обучения оказал процесс цифровизации образования, одной из основных задач которого является обеспечение обучаемых аутентичными и качественными по содержанию, современными и интерактивными по форме цифровыми дидактическими материалами.

Опыт вузов в области реализации программы цифровизации образования показывает, что, в первую очередь, университетами были созданы собственные электронные платформы, официальные сайты, где была размещена основная дескриптивная информация для студентов и абитуриентов; далее на данные электронные площадки были интегрированы рубрики для размещения организационно-методических материалов, и только затем начал решаться вопрос персональной идентификации студентов и преподавателей с точки зрения ведения педагогической и учебной деятельности. Завершающим этапом конфигурации порталов вузов стало размещение цифровых дидактических материалов и оценочных средств в электронном формате.

В данном контексте приведем пример Российского государственного гуманитарного университета, где был разработан портал Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) РГГУ [4].

Первым этапом работы над электронным ресурсом университета стала разработка архитектуры портала с включением таких обязательных компонентов, как: 1) информация об университете; 2) описание учебных подразделений; 3) организационная информация для студентов и абитуриентов; 4) методическая документация; 5) блок внутренних распоряжений по подразделениям вуза и приказов Минобрнауки.

В тот же период для обеспечения международного сотрудничества по образовательным программам двойных дипломов был создан ресурс Управления по международной работе, где содержалась подробная информация для иностранных студентов об условиях участия в международных образовательных проектах, бакалаврских и магистерских программах, возможностях образовательного обмена между вузами-участниками соглашения о международном образовательном сотрудничестве [3].

Преподаватели РКИ содействовали адаптации текстов методической тематики для портала, отбору и размещению необходимых для иностранных студентов справочных материалов, способствующих корректному пониманию целей и содержания данного вида образовательного процесса.

Второй этап совершенствования портала был ориентирован на преподавателей, и в процессе дополнений среды вуза интегрированы блоки для оптимизации и повышения эффективности педагогического труда: 1) электронные ведомости, электронный журнал; 2) методическое обеспечение дисциплин (учебные планы по направлениям подготовки и рабочие программы); 3) электронная библиотечная система (каталог заказа электронных изданий с возможностью размещения авторских публикаций); 4) рубрика «Объявления» для связи со студентами с целью решения оргвопросов и обеспечения консультаций онлайн.

Третий этап был реализован в период с 2018 по 2020 годы и в результате на портале были размещены такие рубрики, как: 1) личный кабинет студента; 2) личный кабинет преподавателя; 3) личный кабинет аспиранта. В ходе создания указанных кластеров посредством интерактивных приложений была оптимизирована коммуникационная система РГГУ. Например, в текущем 2021–2022 учебном году стала доступна не только опосредованная коммуникация преподавателя со студентами через чат и электронную почту, но и непосредственная в системе Онлайн.лектор.РГГУ в процессе ведения контактных занятий как в аудиторном режиме, так и в дистанционном и онлайн.

Четвертый, основной по содержанию этап работы над ЭИОС РГГУ проводился практически параллельно с третьим. В его реализации были задействованы учебно-методические, административные подразделения, технологические службы университета, обеспечивающие бесперебойное функционирование системы. В то же время, главная роль была отведена

360 профессорско-преподавательскому составу, поскольку именно педагоги формировали фонд оценочных средств и цифровые дидактические материалы по дисциплинам. В качестве основных результатов работы данного этапа создания среды назовем создание следующих кластеров: 1) база образовательных лекций-презентаций; 2) фонд оценочных средств (задания промежуточного и итогового контроля); 3) коллекции рекомендуемых изданий по преподаваемым дисциплинам; 4) электронная информационно-образовательная база данных «Аспирант»; 5) издания электронных библиотечных систем.

Следует отметить, что благодаря многолетнему коллективному труду многих подразделений, к моменту самоизоляции университет был обеспечен всем необходимым для ведения занятий по технологиям смешанного типа, онлайн и дистанционно. С целью полноценного с методической точки зрения процесса ведения занятий в дистанционном режиме в период пандемии в систему был встроен модуль для ежедневного размещения преподавателями цифровых дидактических материалов по изучаемым темам. Модуль стал востребованным как у студентов, так и у профессорско-преподавательского состава, так как данная опция позволяет студентам в указанные преподавателем при размещении временные рамки обращаться к конспектам лекций и интерактивным заданиям по мере необходимости, в том числе, в ходе подготовки к промежуточной и итоговой аттестации.

Для иностранных студентов, которые не смогли вернуться в Москву в период пандемии для продолжения обучения, созданный образовательный портал – ЭИОС РГГУ – стал оптимальным образовательным инструментом, позволившим в совокупности с коммуникационной платформой Онлайн.лектор.РГГУ не прерывать образовательный процесс. В данном контексте интегрированный фонд оценочных средств и иные учебно-методические материалы, созданные преподавателями, стали своевременным дидактическим механизмом, обеспечившим качественную реализацию международных образовательных программ.

Схематично организация образовательного процесса представлена на рис. 1:



Рис. 1. Схема реализации международных образовательных программ РГГУ в период самоизоляции.

Приведем определение международных образовательных программ: «совместно разрабатываемые двумя или более вузами из разных стран на основе интегрированных учебных планов и системы зачетных единиц образовательные программы, которые предполагают обучение студентов в вузах-партнерах и получение степени в каждом из университетов, участвующих в программе» [2, с. 8]. Основным этапом создания программы является разработка критериев, приемлемых в системах образования стран-участниц соглашения, в первую очередь, качества, содержания и результатов, выраженных в формировании компетенций выпускников: «качество образования в контексте совместной образовательной программы – это интегральная характеристика системы предоставления студентам образовательных услуг и ее результатов, выражающая меру их соответствия установленным требованиям и ожиданиям» [1, с. 211].

Кратко охарактеризуем программы международного образовательного сотрудничества, реализуемые в РГГУ. В университете действует 24 международных образовательных проекта, подписаны Двусторонние соглашения о мобильности с университетами Европы, Китая, Индии. Гуманитарному направлению в реализации международных программ в РГГУ отдан приоритет – например, по направлениям «Русская культура», «Филология», «Восточноевропейские исследования», «Историко-философские и социальные исследования» обучается более трети студентов-иностранцев.

Преподавание РКИ в университете ведется специализированным подразделением – Центром РКИ, основной контингент – студенты и магистранты, исследовательская деятельность которых на завершающем этапе обучения связана с изучением русского языка и культуры и написанием выпускного научного проекта.

Иностранные магистранты, участники программ двойных дипломов, сталкиваются не только с трудностями адаптации в условиях новых социокультурных реалий, но и, в первую очередь, с определенными сложностями организации НИР и понятийными несоответствиями зарубежных и российской научных школ ввиду различий в исследовательской парадигме.

Русский язык является иностранным (и не всегда первым) для иноязычных магистрантов – носителей таких европейских языков, как чешский, польский, болгарский, французский, немецкий, итальянский, испанский (перечислены иностранные языки, носители которых освоили программу представляемой в публикации дисциплины).

Далее рассмотрим концепцию фонда оценочных средств, разработанного для иноязычных магистрантов гуманитарных направлений первого года обучения.

Дисциплина «Основы академической культуры» является базовым образовательным модулем и направлена на формирование исследовательской компетенции и совершенствование перевода научных текстов на русский язык.

В основу концепции положена технология работы с гипертекстом, корпусами текстов научной тематики, а также методика повышения мотивации к ведению научно-исследовательской деятельности. Задания, включенные в фонд оценочных средств по данной дисциплине, реализованы в интерактивном формате и размещаются в кластере ЭИОС по мере освоения магистрантами тематических блоков. После выполнения материал направляется в личный кабинет для контроля преподавателем и аккумуляции проектных заданий. Каждое выполненное задание является одним из этапов работы над исследовательским проектом (промежуточная аттестация), совокупность которых позволяет рассчитать итоговый балл в соответствии с Единой европейской шкалой оценивания, используемой в международных образовательных программах кредитной мобильности.

Важно отметить, что при формировании данного комплекса заданий учитывался уровень знаний русского языка, поэтому каждый вид учебной деятельности предполагает соблюдение принципа уровневости знаний РКИ (магистрантам предлагаются тексты разной степени сложности, при этом тематический и иллюстративный мультимедийный материал единый для всех).

С целью формирования переводческих компетенций магистрантам предлагается лингвистическая обработка нелинейных текстов по тематике проводимого исследования, а главной задачей данного вида деятельности является знакомство с российской академической культурой в историко-научной парадигме, приобретение знаний о структуре терминосистемы и научного аппарата на русском языке в сопоставлении с родным для магистранта.

Блок-схемы заданий решают следующие образовательные задачи: 1) определение специфики научного текста при переводе источников гипертекстового формата на русском языке; 2) применение теоретических знаний (научно-технический перевод, корпусная лингвистика) в практической деятельности при дискурсивном чтении и поисковой визуализации; 3) проведение структурного анализа конкретного текста посредством аналитической визуализации; 4) проведение лингвистического и лингвостилистического анализа посредством аналитического чтения; 5) классификация вербальных и невербальных компонентов при размещении в корпусе; 6) лингвистическая обработка в профессиональных приложениях переводчика и в сетевых средах с целью разработки и поддержки корпуса; 7) аргументированное обоснование собственных переводческих решений (объем и формат переводческого комментария, перевод терминов и терминированных понятий, составление научного комментария и глоссария).

В заключение отметим, что обучение РКИ магистрантов, участвующих в программах международного образовательного сотрудничества перешло на качественно новый этап с внедрением в повседневный учебный процесс модулей ЭИОС РГГУ.

Разработанный фонд оценочных средств по дисциплине «Основы академической культуры» стал инновационным лингводидактическим инструментом, облегчающим интеграцию иностранных магистрантов в научно-исследовательскую деятельность в России, а также обеспечивающим повышение мотивации к овладению знаниями, в том числе, в условиях смешанного и дистанционного типов обучения.

Литература

1. Заботкина В.И. Система обеспечения качества в рамках совместных образовательных программ // Вестник Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2015. – № 3 (39). – С. 207–214.
2. Олейникова О.Н. Некоторые теоретические особенности систематизации международных совместных образовательных программ // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 7–12.
3. Официальный сайт ФГБОУ ВО «РГГУ» / Международные инновационные проекты. [Электронный ресурс] // Российский государственный гуманитарный университет. – Режим доступа: <https://www.rsuh.ru/international/projects/> (дата обращения: 08.04.2022).
4. Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС). Официальный сайт ФГБОУ ВО «РГГУ». [Электронный ресурс] // Российский государственный гуманитарный университет. – Режим доступа: <https://www.rsuh.ru/sveden/electronic-information-educational-environment/> (дата обращения: 09.04.2022).

Guseva A.H.

Russian State University for the Humanities

The role of digital evaluation tools in the formation of research competence of foreign language undergraduates

The publication is devoted to the problem of integrating digital evaluation tools into the educational process, taking into account the capabilities of university portals. The concept of international educational cooperation of the RSUH is presented. The method of teaching foreign-language undergraduates in the discipline «Fundamentals of Academic Culture» is considered, the block of tasks is characterized as a linguodidactic tool that ensures the integration of foreign undergraduates in research activities in Russia.

Keywords: educational portal, digital didactic material, international educational project, communication platform, evaluation tools, scientific research.

Переводные произведения А. Пушкина во Вьетнаме

В данной статье рассматривается проблема знакомства вьетнамского читателя с А.С. Пушкиным, внимание сосредоточено на особенностях существующих переводов его творчества на вьетнамский язык. В зависимости от вьетнамской исторической обстановки переводы произведений русского поэта можно разделить на три периода: с 1920-х гг. до 1945 года, с 1945 до 1975 гг., с 1975 года до наших дней. Особенности каждого периода ясно показаны в работе.

Ключевые слова: пушкинское произведение, перевод, историческая обстановка, вьетнамский читатель, качество.

Пушкин известен во всем мире как «гений, сумевший... создать идеал Русской национальности, идеал культуры» [2, с. 51]. Великий поэт внес большой, незаменимый вклад в развитие русской литературы и современного русского языка. Наряду с этим, он принес другим странам высокую гуманитарную и художественную ценности. Это объясняется тем, почему пушкинские произведения переведены на разные языки мира.

На первый взгляд творчество А. Пушкина понятное и прозрачное, но на самом деле оно обладает необыкновенной глубиной и неповторимой художественной ценностью. Следует обратить особое внимание на важный вопрос: возможно ли переводить Пушкина? Литературный критик В.Г. Белинский выражал свое мнение так: «совершенные переводы гораздо менее возможны, чем совершенные оригинальные произведения» [1, с. 190]. В этих словах подразумевается, что ученый считает задачи перевода неразрешимыми. Однако исключения он делает при анализе произведений-оригиналов, которые, в том числе художественные шедевры А. Пушкина, обладают ярко выраженным национальным своеобразием и входят в золотой фонд мировой литературы.

Позже, на вопрос: «Почему Толстого, Достоевского, Чехова оценить в переводе легче, чем Пушкина?» – ученый И. Шайтанов отвечал: «Пушкин – по-прежнему идет по разделу “таинственной русской души”. Слишком велика и потому непереводаема его культурная роль, которая была исполнена к тому же в стилистике и круге образов, имеющих для носителей других европейских языков и культур совершенно иные ассоциации» [9, с. 10].

Обращая внимание на трудности перевода творчества А.С. Пушкина, великий вьетнамский поэт Хоанг Чунг Тхонг утверждает: «Отнюдь не только наши литераторы, но и многие зарубежные переводчики поэзии признают свое бессилие, когда речь идет о переводе гениальной поэзии Пушкина, нерасторжимо связанной с русской душой, при переводе которой на другой язык улетучивается почти вся чудесная и неброская ее красота» [5, с. 7]. Соглашаясь с этим мнением, вьетнамский пушкинист Хоанг Ван Кан пишет: «перевод затруднен простотой поэтического языка Пушкина, чуждавшегося изысканных тропов» [4, с. 261].

Александр Сергеевич оставил в своем творчестве «великую тайну» для будущих поколений. Его наследие исследуется до сих пор во всем мире, и перевод произведений русского национального поэта требует усилий переводчиков. С нашей точки зрения, трудно перевести любое художественное произведение на другой язык без потерь, но пушкинское – особенно. Однако каждый должен познакомиться с творчеством Пушкина хотя бы на своем родном языке, чтобы узнать глубину своего внутреннего мира, а также красоту русской души и русского характера.

В рамках статьи рассматриваются особенности переводов творчества Александра Сергеевича во Вьетнаме с начала XX века до наших дней.

Начало знакомства вьетнамцев с творчеством А. Пушкина датируется 1894 годом, когда у берегов Северного Вьетнама впервые бросил якорь русский корабль «Забияка». В честь русских моряков в губернаторском дворце доктор Ле Лан читал стихи в сборнике «Черная роза». В этом сборнике были и стихи А. Пушкина. Об этой истории исследователь вьетнамской литературы А.А. Соколов сказал: «Так, при весьма необычных обстоятельствах произошло знакомство вьетнамцев с его произведениями» [6, с. 300]. Отметим, что впервые произведения А. Пушкина были изданы во Вьетнаме в начале XX века, но только в начале 50-х годов XX века работы русского поэта стали известными массовому читателю. На наш взгляд, в зависимости от вьетнамской исторической ситуации переводы пушкинских произведений можно разделить на три периода: с 1920-х гг. до 1945 года, с 1945 до 1975 гг., с 1975 года до наших дней.

До 1945 года интерес к русской культуре был слабо развит из-за строгой цензуры французов. Передовая вьетнамская молодежь до Августовской революции уже знала русскую и советскую литературу через «европейскую дверь», в переводах на французский. Со второй половины 20-х годов XX века молодые вьетнамские коммунисты, обучавшиеся в СССР, начали читать русскую классику в оригинале.

В 20–30-е годы прошлого века появились первые статьи, в которых несколькими штрихами создавался литературный портрет Пушкина. В статье «По случаю столетия со дня смерти одного великого русского поэта: Пушкина»

366 | известный журналист Фан Кхой утверждает, что творения русского поэта стали «драгоценными жемчужинами, прославляющими русскую литературу того времени» [8, с. 666]. В произведениях Пушкина вьетнамские интеллигенты видели интерпретации вечных тем: смысл жизни, смерти, добра и зла. Эта статья, безусловно, была первой попыткой знакомства и изучения Пушкина вьетнамскими исследователями. Однако до Августовской революции задача перевода произведений русского гения не была начата.

С 1946 по 1954 год во Вьетнаме была суровая война против французских захватчиков. Положение нашего народа оказалось чрезвычайно трагическим. В силу этого в течение девяти лет произведения А. Пушкина не переводились.

В 1954 году подписание Женевского мирного договора временно разделило нашу страну на две части: Северный и Южный Вьетнам. В течение 20 лет с того года количество переводов пушкинских творений в этих частях сильно отличалось друг от друга.

С середины 50-х годов XX века на Севере Вьетнама русский язык стал самым авторитетным и любимым благодаря тому, что русская классическая и советская литература легально пришла на эту часть нашей страны. Наряду с этим, постепенно разворачивается огромная работа по изучению, распространению и переводу русской классической литературы, формируется вьетнамская русистика, а также появляется ряд известных русистов-переводчиков русской литературы. Обращаемся к переводам.

К 40-летию Октябрьской революции на Севере Вьетнама издано много переводов пушкинских произведений: «Гробовщик» (переводчик Чу Хак), поэма «Кавказский пленник», «Сказка о царе Салтане» (под названием «Царевна-лебедь» – автор перевода Хоанг Чунг Тхонг). Эти работы, к сожалению, переведены с французского или китайского.

В 50-е годы прошлого века под влиянием американского правительства на Юге Вьетнама проводилась линия на стихийное развитие культуры, литературы и искусства. В своей книге «Русская литература в южных городах Вьетнама в 1954–1975 гг. (спецкурс)» вьетнамский литературовед Фам Тхи Фьонг отмечает, что количество переводов не дает нам полного и систематического представления о русской литературе, так как «во-первых, мало количества людей, внимательно переведивших зарубежные стихи; во-вторых, перевод стихов требует свободного владения иностранными языками, а на Юге Вьетнама тогда почти не было знатоков русского языка» [7, с. 39]. Перевод повести А. Пушкина «Выстрел», опубликованный в газете «Энциклопедия» (№ 73, 1959), является единичной работой. Автором этого труда является выдающийся филолог Нгуен Хиен Ле. Отметим, что на Юге Вьетнама практически отсутствуют переводы стихотворных и драматических произведений Пушкина.

В 60–70-е годы XX века в Северном Вьетнаме начинает складываться переводческая школа, а также появляется новое талантливое поколение вьетнамских русистов, профессиональных переводчиков – выпускников советских вузов (Нгуен Тхюй Ынг, Хоанг Тхюй Тоан, Хоанг Ван Кан, Нгуен Туэт Минь и др.). Интерес к произведениям Пушкина быстро рос. В это время были изданы романы «Дубровский» и «Капитанская дочка», в которых «выражены свободолюбивые устремления, мотивы протеста против социального гнета и зла, сочувствие угнетенному человеку» [3, с. 115]. С этого времени начали издаваться десятки качественных переводов пушкинского творчества: и прозы, и стихов.

В 1961 году издан том пушкинской прозы, в который вошли «Арап Петра I», «Египетские ночи», «Пиковая дама», «Рославлев» и «Повести покойного Ивана Петровича Белкина». В 1962 и 1964 гг. в журнале «Литература» опубликованы переводы лирики Пушкина «К Чаадаеву» и «Телега жизни». Эти работы переведены прямо с русского языка известным переводчиком Тхюй Тоан. В 1966 году вышел в свет первый сборник стихов Пушкина – «Лирические стихотворения, поэмы “Кавказский пленник” и “Цыганы”». Выбор этих поэм для перевода обусловлен их вольнолюбивыми настроениями. Эта огромная работа принадлежит знаменитым поэтам Суан Зиеу, Те Хань, Хоанг Чунг Тхонг и Тхюй Тоан. В 1973 году вьетнамские читатели получили возможность познакомиться с новой атмосферой творчества Пушкина, когда издательство Ким Донг представило перевод «Сказки о рыбаке и рыбке». Автор этого труда – Хоанг Чунг Тхонг.

До 1975 года на Юге Вьетнама трудно найти перевод пушкинских творений на книжном рынке. В журналах и газетах мало упоминали о великом русском поэте. Несмотря на то, что имя Пушкина известно в кругу южно-вьетнамской интеллигенции, в сравнении с другими русскими классиками (Ф. Достоевский, Л. Толстой, А. Чехов), его творчеству не уделялось достаточного внимания, так что рядовой читатель этой эпохи редко встречался с переводом творчества Пушкина.

С 1975 года жизнь и творчество А. Пушкина изучались вширь и вглубь во всем Вьетнаме. В 1977 году ученый До Хонг Тьунг написал монографию «Пушкин – великий русский поэт», посвященную жизненному и творческому пути русского гения. В этой работе вьетнамские читатели впервые получили возможность прочитать сцены из трагедии «Борис Годунов» (I–V, XXI–XXIII), две главы из «Евгения Онегина» (III, VIII) в прозаических переводах. В этой же работе появились новые переводы повестей «Пиковая дама» и «Станционный смотритель».

80-е годы XX века считаются временем зрелости вьетнамской пушкинистики. Наряду с многими качественными научными работами

368 | о Пушкине и его творчестве, переводная деятельность непрерывно развивается. Сборник стихов Пушкина переиздан в 1986 году. Это издание вышло тиражом 20 тысяч экземпляров, почти в 10 раз больше первого издания, что доказывает широкую знаменитость и авторитет Пушкина в нашей стране. В 1987 году были выпущены новые переводы пушкинского наследия: «Борис Годунов» (в полном объеме), поэма «Руслан и Людмила» (переводчик Вьет Тхьонг), сказки и полный стихотворный перевод «Евгения Онегина» (переводчик Тхай Ба Тан). В том же году Хо Куок Ви сделал новый перевод «Сказки о рыбаке и рыбке». Бесспорно, разные жанры и формы пушкинского творчества были уже переведены на вьетнамский язык.

В течение 10 лет после распада СССР русская литература не так внимательно изучалась во Вьетнаме, как раньше. Количество новых переводов пушкинского наследия резко сократилось.

В начале XXI века интерес к русской литературе во Вьетнаме постепенно восстанавливается в связи с укреплением всестороннего сотрудничества двух стран и народов, в том числе в сфере культуры и литературы. В эти годы переиздаются большими тиражами прозаические сочинения Пушкина, его лирика и поэмы, а также драматические произведения. Это результат сотрудничества между издательством «Художественная литература» и Центром культуры и лингвистики «Запад–Восток».

К 200-летию со дня рождения Пушкина выходит в свет собрание его сочинений в пяти томах, в состав которого вошли 154 стихотворения и 7 поэм. Это считается большим сдвигом в представлении о пушкинском наследии во Вьетнаме. В 2001 году был переиздан сборник пушкинской прозы, подготовленный в 1985 году издательством «Радуга». В 2004–2005 годах выпустили собрание «Книжный шкаф русской литературы» в 50 томах, в которое вошли переводы «Пиковой дамы», «Выстрела», «Метели», «Барышни-крестьянки». Это результат сотрудничества издательства Ким Донг и Центра культуры и лингвистики «Запад–Восток». Следует считать его итогом долговременного и серьезного труда разных поколений пушкинистов Вьетнама.

Заметим, что постепенно формировалось новое поколение переводчиков пушкинских произведений. Это Та Фьонг, Ван Хой, Хоанг Тхи Винь, Фам Тхи Фьонг, Тху Ань и др. Помимо существенной работы над переводами старшего поколения они осуществляют новые переводы. Результатом их усилий стали сборники переводов пушкинских стихов: «Избранная мировая поэзия: Стихи А.С. Пушкина» (2004), «А. Пушкин. Лирика» (2007, составитель Ву Тхе Кхой), «А.С. Пушкин. 36 стихотворений» (2007), «Вершины русской поэзии» (2010, переводчик Та Фьонг), «А. Пушкин. Лирика» (2014, составитель Ву Тхе Кхой).

В 2006 году изданы вновь «Борис Годунов», поэма «Анджело», «Моцарт и Сальери», «Каменный гость», «Скупой рыцарь» (переводчики Тхюй Тоан и Тхай Ба Тан).

Таким образом, за более чем два века можно отметить неугасаемый интерес у вьетнамских читателей к творчеству Александра Сергеевича. Конечно, немаловажную роль в популяризации выдающихся произведений русского гения сыграли умение и талант переводчиков, которые не только хорошо знали русский язык, русскую культуру, но и смогли передать черты жизни и своеобразие души русского народа. До наших дней во Вьетнаме были изданы отдельные стихотворные и прозаические пушкинские произведения, но, к сожалению, наследие Пушкина опубликовано далеко не полностью. Закончим нашу статью словами исследователя Чан Тхи Тху Фьонг: «Задачей переводчиков и издателей является подготовка масштабного издания избранных произведений Пушкина и публикация его научно-популярной биографии, что будет стимулировать интерес массового вьетнамского читателя к творчеству великого русского поэта» [10, с. 69].

Литература

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений : в 13 т. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1955. – Т. 8: Статьи и рецензии 1843–1855. – 728 с.
2. Лихачев Д.С., Самвелян Н.Г. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем. – Москва : Советская Россия, 1988. – 143 с.
3. Никулин Н. И. Произведения Пушкина во Вьетнаме // Пушкин в странах зарубежного Востока: сб. статей. – Москва : Наука, 1979. – С. 113–121.
4. Хоанг Ван Кан. Лирика Пушкина во вьетнамских переводах // Русская литература. – 1997. – № 1. – С. 256–262.
5. Хоанг Чунг Тхонг. Пушкин, гениальный поэт русского народа // Лирические стихотворения и две поэмы: «Кавказский пленник», «Цыганы». – Ханой, 1966. – С. 7–31.
6. Соколов А.А. Взаимное изучение литературы и языков – канал духовного сближения // Российско-вьетнамские отношения: современность и история. Взгляд двух сторон. – Москва : ИДВ РАН, 2013. – С. 299–310.
7. Фам Тхи Фьонг. Русская литература в южных городах Вьетнама в 1954–1975 гг. (спецкурс). – Хошимин, 2009. – 254 с.
8. Фан Кхой. По случаю столетия со дня смерти одного великого русского поэта: Пушкина // Река Хьонг. – 1937. – № 30. – С. 666.
9. Шайтанов И. Переводим ли Пушкин? Перевод как компаративная проблема. // Вопросы литературы. – 2009, Март-апрель. – С. 5–26.
10. Чан Тхи Тху Фьонг. Восприятие А.С. Пушкина во Вьетнаме // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 1937. – № 30. – С. 66–69.

Dang Thi Thu Huong*Ho Chi Minh City University of Education***The Vietnamese translation of A. Pushkin's works**

This article deals with the problem of acquaintance of the Vietnamese reader with A.S. Pushkin, the state of translation of his work into Vietnamese is concentrated. Depending on the Vietnamese historical context, the translations of the works of the Russian poet can be divided into three periods: from the 1920s. to 1945, from 1945 to 1975, from 1975 to the present day. The features of each period are clearly shown in the work.

Keywords: Pushkin's work, translation, historical context, Vietnamese reader, quality.

Опыт дистанционного проведения урока по чтению во время пандемии Covid-19 в Иране в Университете Аль-Захра

Статья посвящена опыту использования цифровых и дистанционных технологий в практике обучения русскому языку как иностранному в Университете Аль-Захра в Иране в условиях пандемии COVID-19. Особое внимание уделяется обучению чтению бакалавров русского языка. Рассматриваются проблемы процесса дистанционного обучения при использовании компьютерного приложения Adobe Connect. Мы поделились опытом использования возможностей системы управления обучением (LMS) и материалов «Портала образование на русском» Института Пушкина при дистанционном проведении урока по чтению.

Ключевые слова: РКИ, чтение, обучение в условиях пандемии, система управления обучением.

В мае 2020 г. из-за пандемии очные занятия в Университете Аль-Захра прекратились, и в течение очень короткого времени студенты и преподаватели были вынуждены адаптироваться к дистанционным формам обучения. М.О. Абдрашитова, А.Г. Богданова о концепте дистанционного обучения говорят: «Основными понятийными признаками концепта дистанционное образование являются признаки, указывающие на возможность удаленного получения знаний преимущественно в домашних условиях, а также на необходимость развития личных качеств обучающихся, связанных с умением самостоятельной работы, самоконтроля, тайм-менеджмента. При этом наличие непосредственно компьютерного оборудования для доступа к телекоммуникационным технологиям оказывается имплицитным признаком в сознании носителя современной лингвокультуры» [1, с. 5]. В связи со сложившимися условиями с мая 2020 года все занятия Университета Аль-Захра проводились в онлайн-режиме на платформе Adobe Connect. На данной платформе есть возможность делиться экраном своего компьютера, демонстрировать презентацию, открывать доску, показывать документы и т. д. Кроме того, есть возможность передавать управление аудиторией студентам, чтобы они говорили, задавали вопросы, демонстрировали свой экран и т. д. Одновременно с этим у преподавателей была возможность использовать систему управления обучением (LMS).

На кафедре русского языка факультета литературы университета Аль-Захра проводится подготовка бакалавров русского языка, в программу обучения которых включаются две дисциплины по развитию навыков чтения у обучающихся. Первая дисциплина называется «Базовые навыки чтения». А вторая – «Продвинутые навыки чтения». Студенты проходят первую дисциплину в первом семестре, обучению отводится 4 часа в неделю. Вторую – во втором семестре, обучение – 2 часа в неделю. Урок под названием «Базовые навыки чтения» включает следующие части:

- чтение простых текстов и диалогов;
- понимание смысла простых текстов;
- умение ответить на вопросы из текста;

Урок под названием «Продвинутые навыки чтения» включает следующие части:

- чтение простых и коротких рассказов на разные темы;
- правильное чтение текста с соблюдением фонетических правил;
- умение задавать вопросы по содержанию текста;
- умение ответить на вопросы из текста.

Переход к дистанционному режиму обучения не был осуществлен просто и быстро. Нужны были изменения в коммуникации, которые, согласно Е.А. Бугреевой, можно разделить на четыре периода: переходный период, период «новой нормальности», период «новой нейтральности» и период эффективной виртуальной коммуникации [2, с. 27]. Особенно непростым был переход к дистанционному обучению применительно к уроку по чтению, имеющему в составе тех умений, которыми должен овладеть учащийся, средство общения [4, с. 56]. В первом периоде студенты должны были адаптироваться к новым режимам общения, что, по словам Бугреевой, характеризуется достаточно болезненным восприятием новых способов общения, необходимостью быстрого освоения технических навыков, появлением новых слов и выражений в речи коммуникантов и, самое главное, адаптацией к новым режимам общения [2, с. 26]. На данном этапе наблюдалось некое отрицание новой коммуникации. Например, некоторые студенты не были довольными Adobe Connect, они считали, что «эта программа на компьютере функционирует хорошо, но в телефоне или планшете – нет!» По их словам, во время занятия постоянно прерывался звук. Это вызывало большие проблемы на уроке по чтению. Всегда часть аудитории не слышала то, что объяснил преподаватель. В связи с этим студенты не могли сосредоточиться, а иногда даже не слушали урок. Другие студентки говорили, что через ноутбук их микрофон не работает. Из-за этого, когда преподаватель просил, чтобы они читали текст, они отказывались. Они говорили, что на телефоне нельзя включить микрофон или камеру, иначе их «выкинет» из программы. Именно поэтому из 12 объектов обучения в плане по чтению

(см. [3, с. 60–61]) усвоение лексических и перцептивных навыков было более трудным в первом периоде дистанционного формата обучения.

Второй период можно описать как принятие новых «правил игры» и поиск эффективных способов существования в «новой нормальности» [2, с. 27]. Студенты уже привыкли к новым условиям обучения, они научились пользоваться технологией. Специалисты по информационным и коммуникационным технологиям Университета Аль-Захра сыграли важную роль для перехода в период «новой нормальности». Они проводили студентам спецкурсы по использованию приложения Adobe Connect и устраняли их проблемы. Кроме того, в Университете были проведены курсы повышения квалификации преподавателей. На данных курсах преподавателей обучали использованию системы управления обучением (LMS). Система управления обучением (learning management system, LMS) – платформа, предназначенная для соединения инструментов обучения, а также администрирования, управления и распространения образовательных и информационных материалов, формирования аналитики и отчетности [5].

На уроках по чтению в условиях дистанционного обучения в период «новой нормальности» мы активно использовали возможности платформы LMS. На каждое занятие мы вкладывали предтекстовые задания и текст в LMS и просили, чтобы студенты знакомились с текстом и выполняли упражнения. На виртуальном занятии мы демонстрировали файл предтекстовых заданий и проверяли их. После этого мы вставляли файл текста и читали его два раза. Мы знакомили студентов с правильным произношением слов и правильным чтением предложений с учетом разных интонаций. Дальше у студентов была возможность задать свои вопросы о непонятных фразах в тексте. В период «новой нормальности» студенты уже умели настроить свой микрофон и подключиться к беседам. Если у них были технические проблемы, они могли звонить специалистам Университета. Специалисты обязательно помогали студентам. Мы выкладывали звуковой файл каждого урока в LMS. Студенты могли скачать звуковой файл в любое время и слушать его. В системе управления обучением есть возможность вкладывать определенные задания. Кроме того, преподаватель может организовать онлайн-экзамен.

Третий период, по Бугреевой, период «новой нейтральности» [2, с. 27]. В этом периоде уже все студенты чувствуют себя более уверенно на виртуальных занятиях и ищут пути наиболее эффективного существования в ней. В связи с этим мы начали использовать остальные возможности системы управления обучением. Например, Виртуальный зал для бесед. В данном зале, когда преподаватель задает вопрос, студенты сразу получают сообщение о новом вопросе по электронной почте. Когда каждый из студентов отвечает на вопрос, преподаватель также получает сообщение по электронной почте. Именно таким образом беседа продолжается в офлайн режиме. К такому

374 | способу виртуального общения могли присоединиться даже те студенты, у которых был слабый интернет.

Но уже в апреле 2022 г., по приказу Министерства образования и науки Ирана, метод проведения занятий был изменен с виртуального на очный. В связи с этим решением я попросила студентов поучаствовать в голосовании в приложении Adobe Connect, где есть возможность голосования (poll), и высказать свое мнение по поводу начала очного обучения в Университете. В уроке по «Продвинутым навыкам чтения» 54 % из студентов были за очные занятия, а 46 % – за виртуальные. Большинство студентов, выступающих за очное обучение, были студенты из провинций Ирана. С началом очных занятий у них появилась возможность жить в Тегеране в общежитии. А большинство студентов, выступающих против очного обучения, было из Тегерана, им приходилось тратить долгие часы в пробках, чтобы добраться до университета. В целом причиной согласия или несогласия ни одного из студентов не служило более высокое качество очного обучения, чем виртуального. Некоторые студенты даже считали, что в виртуальном методе обучения у преподавателя есть больше способов и возможностей, так как при прямом доступе в Интернет преподаватель может знакомить студентов с полезными сайтами и учить их работе с ними. Это мнение было высказано в связи с тем, что во время виртуальных занятий мы использовали возможности портала Института Пушкина под названием «Портал образование на русском, онлайн-уроки чтения профессора Натальи Владимировны Кулибиной» [3]. На самом деле, это настоящий праздник для иностранных преподавателей русского языка, которые учат русскому языку иностранцев вне территории Российской Федерации. Именно во время пандемии у нас появилась возможность познакомить студентов с этими ценными онлайн-уроками.

Может быть, уже можно согласиться с мнением Бугреевой, которая считает, что четвертый период будет характеризоваться эффективным виртуальным поведением [2, с. 27].

Итак, пандемия принудила нас использовать онлайн-занятия для продолжения обучения чтению студентов. Сначала обстоятельства обучения были далеки от стандартных обстоятельств виртуального обучения. Причиной этого служило внезапное подключение к такому виду образования и недостаточное знакомство студентов с программным обеспечением Adobe Connect. Однако с продолжением пандемии студенты поняли, что адаптация к дистанционному обучению будет им на пользу. Они проходили курсы повышения квалификации. Опыт преподавания уроков по чтению на дистанционных занятиях во время пандемии показал, что использование виртуальных средств обучения позволяет даже такой урок, как чтение, хорошо проводить в экстремальных условиях виртуального обучения.

Литература

1. Абдрашитова М.О., Богданова А.Г. Реализация концепта дистанционное образование в современной русской лингвокультуре. // Вестник Томского государственного университета. – 2021. – № 464. – С. 5–12.
2. Бугреева Е.А. Эффективность вербального и невербального поведения в онлайн коммуникации периода «новой нормальности» // Сервис Plus. – 2021. – Т. 15. – № 2. – С. 24–34.
3. Кулибина Н.В. Уроки чтения [Электронный ресурс] // Интерактивные авторские курсы Института Пушкина. – Режим доступа: <http://ac.pushkininstitute.ru/course1.php>
4. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур». – Москва : Просвещение, 2000. – 156 с.
5. Система управления обучением [Электронный ресурс] // СберУниверситет. – Режим доступа: <https://sberuniversity.ru/edutech-club/glossary/904/>

Dastamooz S.

Alzahra University, Tehran, Iran

Experience of remotely conducting a lesson on reading during the Covid-19 pandemic in Iran at Alzahra University

This article is dedicated to the experience of using digital and distance technologies in teaching Russian as a foreign language in Iran at Alzahra University in the COVID-19 pandemic. Special attention is paid to teaching of reading at the undergraduate level of Russian language. The distance learning process problems were considered, when using the Adobe Connect computer application. We shared the experience of using the capabilities of the learning management system (LMS) and the contents of the «Russian Language learning Portal» of the Pushkin Institute while conducting distance learning at Alzahra University.

Keywords: Russian as a foreign language, reading, learning in a pandemic, learning management system.

Художественное воплощение мотива измены в русской романтической прозе (на примере повестей А. А. Бестужева-Марлинского «Изменник», «Наезды»)

В статье рассматривается художественное воплощение мотива измены в повестях А.А.Бестужева в соответствии с принципами романтического исторического повествования.

Ключевые слова: русская романтическая повесть, принципы романтического исторического повествования, метод аллюзий, мотив, проза А.А. Бестужева.

Основополагающее понимание русского ощущения Родины было определено С. Булгаковым: «Родина есть священная тайна каждого человека, <...> он связан чрез родину и с матерью-землей, и со всем Божиим творением» [1, с. 6]. Под «родиной» подразумевается не только исторически сложившаяся территория, принадлежащая данному народу, но и культурное сообщество, объединенное единым языком, культурой, бытом и нравами.

В русской литературе тема измены и верности занимает одно из первых мест наряду с темами жизни и смерти, любви и ненависти, войны и мира. Каждая эпоха вносила свое отношение к проблеме.

В России после Отечественной войны 1812 года и заграничных походов русской армии возник интерес к национальной истории, истокам русской культуры, связанный с обозначившейся потребностью в самоидентификации русского народа, с необходимостью осознания своего места в семье европейских народов. Общее настроение мысли отчетливо выразил К.Ф. Рылеев: «Напоминать юношеству о подвигах предков – вот верный способ для привития народу сильной привязанности к Родине...» [2, с. 120]. В свою очередь писатели-романтики, А.А. и Н.А. Бестужевы, В. Кюхельбекер, А. Корнилович, отвечая общему призыву создать историю с целью воспитания гражданских чувств и взглядов, обратились к жанру исторической романтической повести, которая не только передавала своеобразие представляемой эпохи, проникала в «душу» народа, но и воспроизводила нравы народа в ту или иную историческую эпоху.

Через призму истории писатели-романтики старались определить философский смысл человеческого бытия, целесообразность и закономерность современности. Романтическая эстетика на материале исторической повести

проявляется в методе аллюзий, предполагающем, что в прошлом писатели обращались к эпохам и событиям, которые ассоциативно были связаны с современностью. Не случайно повести писателей-романтиков обращены к героическим периодам русской истории: эпоха монголо-татарского нашествия, Ливонские войны, Смутное время, время Петровских преобразований. Там романтики пытались найти истоки национального характера.

Повести А.А. Бестужева-Марлинского «Изменник» и «Наезды», обращенные к эпохе Смутного времени, подтверждают мысль романтиков о том, что в кризисные периоды жизни государства, когда меняются ценностные ориентиры, социальное положение и интересы людей, человеческая личность не может состояться, не имея нравственно-гражданских убеждений.

Главным стержнем, придающим смысл борьбе за судьбу страны, становится патриотизм. Во времена Смуты, в условиях польско-шведской интервенции, понятие «верность» царю и православной вере считалось патриотическим призывом: за православную веру и за свое отечество. Для людей этой эпохи преданность царю была главным условием сохранения государства, а гражданское участие в жизни страны воспринималось как польза монархическому царству. По свидетельству исследователя, «в многочисленных грамотах того времени синонимом слова «патриот» стало выражение: человек, «доброхотящий Российскому царству», а сторонники интервентов именовались «изменниками всему нашему великому царству» [3, с. 243].

Повесть «Изменник» написана на материале Смутного времени и проникнута высоким патриотическим пафосом. В повести упоминаются реальные исторические лица (Василий Шуйский, гетман Александр Юзеф Лисовский), истинность происходивших событий подтверждается в подстрочном комментарии ссылками на летописи. Главным героем становится Владимир Ситцкий, сын доблестного русского патриота Михаила Ситцкого, могилу которого стерегла «добрая память». Владимир – подлинно романтический герой со сложным и противоречивым характером. В повести Бестужев создает героя, раздираемого противоречивыми чувствами. Драматизм ситуации заключается в том, что Владимир Ситцкий, обладающий от природы умом, сильной волей, высоким чувством родины, становится предателем и братоубийцей.

Для того, чтобы заполучить воеводство, Владимир признал русским царем Лже-Димитрия, опустившись в круг людей, которых он сам презирал. Поддавшись влиянию свиты нового царя, он стал заниматься тем же, что было свойственно для поляков-захватчиков, но нетерпимо для русских: «Вместе рыскали по улицам Москвы, топтали народ и увозили красавиц» [4, с. 190]. Влюбившись в дочь воеводы Волынского, Ситцкий стал мечтать о браке с ней и о получении воеводства по наследству от ее отца. Он забыл о битвах и славе, о поляках и русских, а был проникнут только любовью к Елене. Но Елена предпочла его младшего брата Михаила. И Владимир возненавидел

378 брата за то, что Михаил «похитил не только любовь, с которой слит был покой души» [4, с. 191], но и воеводство, переданное по наследству Елене. С этой минуты Владимир переходит на сторону врагов, чтобы с их помощью занять место брата и вернуть свою любовь. Во время приступа, у стен Троицы, Владимир совершает братоубийство, а затем гибнет и сам. Бестужев, исходя из романтической концепции героя, в котором традиционно личное и общественное нераздельны, осуждает индивидуализм Владимира Ситцкого. По мысли автора, от эгоистических устремлений до предательства – один шаг. Символично признание Владимира: «С кем и за что сражаться – не было мне нужды: лишь бы губить и разрушать!» [4, с. 192].

В повести «Изменник» образы и поляков, и русских решены в соответствии с логикой исторического момента: противостояние России польской интервенции. Казалось, Бестужев, как писатель-патриот, должен был отрицательно отнестись к польской интервенции, но есть лишь несколько моментов в тексте, когда полякам дана негативная оценка. Например, автор обвиняет «польскую голытьбу» в разорении церквей и похищении золота: «Бездельникам этим надо на нос зарубить, чтобы они не грабили божиих храмов, не обдирали бы риз со святых икон» [4, с. 179]. Писатель также неодобрительно отмечает тот самовольный набег, когда шляхта против воли короля наехала на Русь: «Польская шляхта, своевольно наехавшая на Русь, служить себе, без воли сейма, против воли короля. Они гордо похаживают, крутя усы и отбрасывая назад рукава своих контушей, клянясь и хвастая ежеминутно» [4, с. 187]. Подобное описание польская шляхта получала во многих русских повестях и романах о Смутном времени. Однако не меньшего порицания со стороны автора повести «Изменник» заслуживают русские, изменившие Отечеству, примкнувшие к польскому отряду для добычи и сомнительной славы. Так, предатель Иван Хворостин, уговаривая Владимира перейти на сторону поляков и отомстить своим обидчикам, демонстрирует крайний цинизм: «Родина отвергла, презрела тебя, чего же медлить?.. Потомки, если не оправдают, то извинят нас обстоятельствами» [4, с. 192]. Несмотря на патриотические убеждения, Бестужев-Марлинский подчеркивает, что понятие чести, верности своему Отечеству и короне свойственно и польским воинам. Символично, что в финале повести поляки над телом Владимира Ситцкого, брошенным на поле боя, с презрением говорят: «Можно ли уважать изменника!.. Нет, брось его на расщипку воронам. Земля не примет того, кто ее предал! Этот злодей в моих глазах застрелил брата... Я ни за что не дотронусь до платья, обрызганного братнею кровью» [4, с. 194]. Мужество и верность долгу Михаила также получает из уст поляков оценку, созвучную настроениям автора, будущего декабриста: «Завидна смерть за Родину, и честно будет погребение храброму от храбрых!» [4, с. 194]. Таким образом, Бестужев, несмотря на противостояние, в силу исторических обстоятельств, поляков и русских,

подчеркивает их единство в признании общечеловеческих и гражданских ценностей. Представляется, что Бестужев, как автор исторического повествования, стремится воссоздать специфику нравов и этических ценностей героев. Принимая во внимание необходимость выживания в атмосфере военных раздоров, Бестужев говорит о подвижности морали, вынужденной смене ценностей для участников событий. Эпохи, связанные с национальными противостояниями, по мысли автора, рожают в людях подвижные представления о сущности патриотизма, чести воина, ценности человеческой жизни.

В исторической повести «Наезды» Бестужев-Марлинский интерпретирует тему предательства родины, также мотивированную сильным чувством любви. Действие происходит после Смуты, в 1613 году, когда на русский престол был избран Михаил Федорович Романов. Сюжет повести разворачивается на польской территории.

Главный герой повести «Наезды» – князь Серебряный. Вместе со своим отрядом он охраняет русско-литовскую границу для предосторожности «от запалу» и нападения со стороны Литвы. Но князь вынужден сам двинуться на Литву, узнав, что его возлюбленная Варинька Васильчикова похищена и увезена из боярского дома польским паном. Решив заплатить наездом за наезды, князь отправляется со своим проводником, паном Зеленским, в замок пана Колонтая.

Князь Серебряный вместе с проводником изменяют свои имена на польские, придумывают историю о взятии их в плен русскими, разговаривая при этом на польском языке.

Следуя романтическому принципу живописности в воссоздании исторической среды и эпохи, Бестужев подробно описывает интерьеры замка и облик его обитателей. Обращает на себя внимание клишированный образ польского пана, Станислава Колонтая: «Станислав Колонтай, старик лет за шестьдесят, тучный, подагрический и, как водится при богатстве и недуге, – весьма причудливый и своенравный, сидел под широким навесом на крыльце своего неуклюжего палатца. Все сказанные достоинства выражались на желтом его лице, и длинные седые усы, которыми он подергивал беспрестанно, придавали еще более кислоты его физиономии» [4, с. 103–104]. Он консерватор, «принадлежал к разряду стариков, для которых все настоящее дурно и все минувшее прекрасно, потому что тогда они были молоды и могли блистать» [4, с. 105]. По словам его сына, Льва Колонтая, Станислав обвиняет настоящее поколение в изнеженности, хотя победы над русскими доказывают, что они достойны своих предков.

В самом замке князь отмечает наличие большого количества портретов предков Колонтая, от мала до велика. Обращает князь внимание и на шкаф, в котором тщательно сохраняются фамильные реликвии: «серебряные блюда, фигурные кубки, чары, чарочки, кружечки и кружки – наследст-

380 | венная родословная крестин, именин, свадеб, мировых подарков и добыч» [4, с. 109–110]. Уважительное отношение к своим корням, гордость за героическое прошлое отечества звучит и за праздничным столом, где поднимаются кубки за польскую славу, «старожитную Польшу» и за польское шляхетство.

В контрасте с польскими шляхтичами в повести «Наезды» изображается герой Лев Колонтай. Молодой пан был один из красавцев своего округа, но по нраву нелюдим, чуждался света. «Любовное пустословие, расточаемое без разбору и приемлемое без веры, непостоянство женщин и легкомыслие мужчин в любви, которая стала для ума делом, а для сердца игрушкой; отвага без повиновения в поле и без скромности дома – скоро ему наскучили» [4, с. 131]. Он со стороны замечал все отрицательные черты шляхты, дерзость магнатов, неуважение к королю, хищность и выгоду впереди блага, он «не умел вовсе разлюбить их, но уже не мог уважать» [4, с. 131]. И только встреча с Варварой оставила в его душе след, Лев Колонтай влюбился в девушку и не мог ей сказать о тех чувствах, которые он испытывал к ней, а только своим вниманием, своим братским попечительством старался сгладить огорчения, которые она получала от его родных, от наглой прислуги и ревнивых соседок. Варвара полюбила его, хотя и ужасалась мысли, что любит неприятеля, иноверца. Лев не страшился никаких преград на пути к счастливой жизни с русской красавицей: «С тобой тундры Сибири стали бы мне краше Отечества» [4, с. 134]. Но девушка сама отказалась от его любви: «Ты усладил мою неволю, ты воспитал мой ум, но душа моя развилась на Руси» [4, с. 134]. На пути к их счастью лежит вражда двух государств.

Борьба, которая шла между князем Серебряным и Львом Колонтаем за Варвару Васильчикову, закончилась ранением поляка. Этим поступком князь принес горе семье Колонтая. Устами пана Станислава выносятся осуждение вероломству и жестокости князя Серебряного: «Злодей русской породы, – тебе мало было грабить в границах польских, в моих деревнях, губить и похищать во мраке ночи – нет, ты дерзнул еще вкрасься в дом мой, насмеяться над гостеприимством и, наконец, убийством сына заплатить за хлеб-соль хозяина. <...> Ты, убийца моего сердца, моего имени и племени, ты бесчестно смертью умрешь на могиле, в которой схоронят все мои надежды; ты будешь первым памятником моей любви к сыну...» [4, с. 142]. Однако благородство Льва Колонтая снимает драматизм ситуации. Несмотря на физическое страдание и душевную рану, поляк поступает благородно. Оправившись от ран, пан освобождает князя Серебряного из заключения и отпускает с ним Варвару. Нелегко было им добраться до стен замка. После переправы через реку Великую неприятели настигли сбегавших, устроив сражение на русско-литовской

границе. Финал повести трагичен: погибает любимая князем Серебряным Варвара Васильчикова. Потеряв возлюбленную, князь Серебряный возвращается на родину с тяжелым грузом обвинений в вероломстве и бесчестии.

В повести «Наезды» ситуация вражды русских и поляков ставит героев перед выбором: счастье в личной жизни или верность родине. В результате ценности, привитые в семье с детства, берут верх над желанием личного счастья. Героям повести – польскому шляхтичу Льву Колонтаю и русской боярышне Вариньке Васильчиковой – свойственно родственное представление о чести, патриотизме, самоотверженности ради любимого. Однако желание быть исторически убедительным заставляет Бестужева без прикрас изобразить и подвижность морали у человека, воюющего за свое личное счастье. В данной повести образ князя Серебряного вмещает в себя и отвагу и самоотверженность ради любимой, но и склонность к хитрости, коварству, отступничеству ради личного счастья.

В исторических повестях «Изменник» и «Наезды» А.А. Бестужева-Марлинского мотив измены трансформируется в зависимости от типа конфликта, лежащего в основе произведения, он также модифицируется в зависимости от ценностей, определяющих содержание героев повестей: властолюбие, самореализация, первенство или трепетное чувство любви к другому человеку. Однако все повести отличает постоянство авторского наднационального взгляда на проблему предательства. В сознании Бестужева национальная принадлежность ни в коей мере не определяет наличие или отсутствие высоких соображений чести и патриотизма в личности. Эти качества формируются в человеке семьей, обстоятельствами жизни, эпохой. В истинности этих представлений Бестужева убеждает не только его творческий опыт на материале русско-польских отношений, но и литературное наследие его современников.

Литература

1. Булгаков С.Н. Автобиографические заметки. Моя Родина. – Москва/Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 138 с.
2. Рылеев К.Ф. Полное собрание сочинений. – Москва, Ленинград : Academia, 1934. – 908 с.
3. Иванова С.Ю. «Русская этническая» и «российская» идентичность: соотношение понятий // Вестник Южного научного центра РАН. – 2010. – № 4. – С. 240–248.
4. Бестужев-Марлинский А.А. Сочинения: в 2 т. – Москва : Художественная литература, 1981. – Т. 2: Повести. Рассказы. Очерки. Стихотворения. Статьи. Письма. – 563 с.

Dergunova N.G.*Russian New University*

Artistic embodiment of the motive of betrayal in Russian romantic prose (on the example of the novels of A.A. Bestuzhev-Marlinsky «The Traitor», «Arrivals»)

The article considers the artistic embodiment of the motive of treason in the stories of A.A. Bestuzhev in accordance with the principles of romantic historical narrative.

Keywords: Russian romantic novel, principles of romantic historical narrative, method of allusions, motive, prose by A.A. Bestuzhev.

Аспекты современной лингвистики и межкультурной коммуникации

В статье рассматриваются понятия современной межкультурной коммуникации и ее связь с лингводидактикой.

Ключевые слова: лингвистика, коммуникация, межкультурная коммуникация, лингвокультура.

Наше время часто называют новым мировым порядком с его новой экономикой. Это означает, что организация порядка перестраивается в глобальном масштабе, и люди с совершенно разными культурными и языковыми происхождениями вступают в контакт чаще, чем когда-либо прежде.

Культурные и языковые контакты могут возникать в потоках информации и средств массовой информации, а также в потоках реальных людей в сфере миграции и туризма. Учитывая повсеместность культурных и языковых контактов, слияний и гибридов, неудивительно, что существует большой интерес к межкультурным коммуникациям. Общение как за пределами, так и внутри академических кругов позволяет развивать языковые направления.

Лингвистика как дисциплина вносит два ключевых вклада в изучение межкультурной коммуникации. Ключевым вкладом дискурсивного анализа и антропологической лингвистики является рассмотрение культуры как эмпирической, а культурной идентичности, различий и сходства – как дискурсивных конструкций.

Межкультурная коммуникация по своей природе предполагает использование различных языков и/или языковых разновидностей, а социолингвистика, в частности изучение двуязычия, освещает различия языков и языковых разновидностей и дифференцированный доступ к ним.

Термин «межкультурная коммуникация» используется в литературе в нескольких различных смыслах. Вместо того чтобы принимать культуру и идентичность как данность, социальный конструкционизм настаивает на том, что именно языковые и социальные практики создают культуру как таковую.

В данной статье исследуется концепт с межкультурной коммуникацией и его роль в контексте лингвокультуры. Предпринята попытка решить следующие задачи:

- Определить лингвокультурологическое понимание концепта и его отношение к межкультурной коммуникации;
- Проанализировать участие концептов в межкультурной коммуникации;
- Рассмотреть основные компоненты концепции, влияющие на межкультурную коммуникацию.

Опираясь на идеи С.А. Аскольдова и Д.С. Лихачева, многие ученые предлагают понимать «межкультурную коммуникацию» как сочетание человеческого мышления и культуры.

В лингвокультурологии данный концепт обычно рассматривается как определенное ментальное образование, отражающее национальное сознание и служащее единицей языковой картины.

Польский и австралийский лингвист Анна Вежбицкая подтверждает это: «Концепт – это объект из “идеального” мира, он имеет название и отражает культурно обусловленное человеческое понимание реальности» [2]. Согласно этому концепты имеют национальную специфику и демонстрируют национальное языковое сознание.

Арутюнова Н.Д., советский и российский лингвист, трактует концепции как понятие «практической философии», которая развивается в результате ряда факторов: национальной традиции и фольклора, религии и социальной идеологии, образования и жизненного опыта, системы ценностей, темпераментных атрибутов и социальной среды, образа жизни и образов искусства.

Это подтверждает национальный и личностный характер ценностей, закрепленных в языке и обеспечивающих передачу духовной культуры народа.

Из разнообразных определений становится ясно, что понятия культуры, существуют в менталитете людей как парадигмы культурной информации.

В силу национального, культурного и человеческого опыта концепции могут отражать как личные знания человека о мире, систему его ценностей, так и отношение всех людей к реальному миру.

В лингвокультурологии межкультурная коммуникация чаще всего рассматривается как «обмен культурно значимой информацией между людьми, каждый из которых имеет жизненный опыт и свое личное понимание мира (этническое, лингвистическое, социальное)» [1].

Подобно «концепции», термин «межкультурная коммуникация» также является междисциплинарным.

Впервые он был введен в научный оборот Г. Трейгером и Э. Холлом в их работе «Культура и коммуникация. Модель анализа» в 1954 году [2].

Они рассматривают межкультурную коммуникацию как идеальную цель, к которой стремится человек в своем желании лучше и эффективнее адаптироваться к окружающему миру [3].

В результате дальнейших многочисленных исследований стало общепризнано, что идея межкультурного общения связана со стремлением понять

чужую культуру, т. е. требует принадлежности участников общения к разным культурам, что предусматривает диалог культур – «понимание другой культуры через вашу и понимание через другую через культурную интерпретацию и адаптацию этих культур друг к другу в условиях семантического несоответствия большинства обеих» [2].

Рассмотрев соотношение и роль концептов в межкультурной коммуникации через анализ концепта «число» применительно к русской и китайской лингвокультурам, можно сделать следующий вывод:

Во-первых, в лингвокультурологии понятие обычно рассматривается вместе с культурой, оно понимается как парадигма культурных компонентов в менталитете человека. Отражая национальное мировоззрение, концепции присутствуют в межкультурной коммуникации.

Во-вторых, ключевое понятие «иностранность» включено в понятия, восприятие которых необходимо для межкультурного общения.

В-третьих, как ментальные формы, понятия участвуют в процессе мышления участников общения и влияют на их сознание.

В-четвертых, второй и третий слои, которые содержат национально-культурные идеи и источники культуры, являются наиболее важными элементами в структуре концепции.

Таким образом, можно определить роль концепта в межкультурной коммуникации: взаимодействие концептов из разных культурных слоев является ключевым звеном межкультурной коммуникации.

Литература

1. Арутюнов С. А. Народы и культуры. – Москва : Наука, 1989. – 243 с.
2. Владимирова Т. Е., Красильникова Л.В. Филология: Вводный курс для иностранных студентов. – Москва : Издательство Московского университета, 2006. – 346 с.
3. Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации. – Москва : Флинта, 2012. – 301 с.

Jamaletdin Rodion Khalilullah
Slavic University of Moldova

Sirota Elena Vladimirovna
Belc State University named after Alecu Russo

Aspects of modern linguistics and intercultural communication

The article discusses the concepts of modern intercultural communication and its connection with linguodidactics.

Keywords: linguistics, communication, intercultural communication, linguoculture.

Румынский прозаик Ливиу Ребряну под влиянием Ф. М. Достоевского: особенности психологического анализа (роман «Чуляндра»)

Предметом настоящей статьи является микророман румынского писателя Ливиу Ребряну Чуляндра (1927), в котором влияние Достоевского заметно в элементах психологического анализа. В центре романа – тема психического отчуждения личности, психология преступника, бездна психики. Роман также содержит элементы детективного романа.

Статья посвящена сравнительному анализу механизмов психологического анализа у Ливиу Ребряну и Достоевского (кризисное состояние главного героя, исследование внутренних переживаний и изменение характера персонажей на протяжении действия, наличие двойного конфликта: внешнего и внутреннего, радикальное изменение отношений между персонажами). В своем романе Ребряну использует психологические элементы, характерные для героев Достоевского, которым он дает новую интерпретацию.

Ключевые слова: румынский роман, Ливиу Ребряну, Ф.М. Достоевский, психологический анализ, убийство.

Ливиу Ребряну – один из важнейших представителей румынского реализма 1920–30-х годов. Произведения Ребряну переведены на многие иностранные языки (французский, немецкий, русский, английский, болгарский, чешский и т. д.). Ребряну считается в румынской литературе основателем объективного реалистического романа и предшественником модернистского романа.

Ребряну написал «несколько жестких психологических романов о людях, через судьбы которых прошли потрясения румынской истории начала XX столетия» [2]. Самые известные его произведения – «крестьянские» романы «Ион» (1920) и «Восстание» (1932). В первом романе, писатель рассматривает в индивидуальном аспекте проблему отношения крестьянина к власти и его страсть к земле, а во втором романе разрабатывает ту же проблематику в массовом аспекте: «Романист возвращается к страшным и трагическим дням крестьянского восстания 1907 года и со скрупулезностью аналитика и высочайшим мастерством художника-реалиста воссоздает

картину событий» [10, с. 8]. В этих романах Ребряну показывает свой интерес к жизни народа, умение воспроизвести движение масс и индивидуальное сознание простого человека. Другой роман, получивший признание критиков, – это военный роман «Лес повешенных» (1922). По мнению исследователя Елены Логиновской, это произведение оказывается «попыткой углубления современными методами – толстовского психологического анализа. Все это позволило румынской критике еще при жизни писателя достаточно убедительно раскрыть его „избирательные сходства” с автором „Войны и мира” и отнести его к „семейству Толстого”» [6, с. 134].

Ливиу Ребряну особенно ценил русскую литературу. Татьяна Николеску считает, что «на всем протяжении творческой деятельности румынского писателя его интерес к русской литературе проявился последовательно и многосторонне» [8, с. 225]. В ранний период творчества Ребряну занимался переводами русской классики, и эта художественная деятельность сблизила его с проблематикой и стилем русских авторов. Как отмечает Елена Логиновская, «воздействие Толстого и Достоевского – не столь прямое, но несомненное – прослеживается на протяжении всего творческого пути румынского романиста» [6, с. 133].

В данной статье мы покажем, в чем проявляется влияние Достоевского на микророман Ребряну «Чуляндра» (1927). Это психологический роман, который привлек внимание критиков тем, что в нем «наиболее явно – и плодотворно – сказывается движение Ребряну к современной формуле искусства, к раскрытию тайн бытия» [6, с. 135].

Роман «Чуляндра» можно ассоциировать с элементами повести «Кроткая» (1876) и романа Достоевского «Преступление и наказание» (1866). Важно также отметить, что в своем дневнике и интервью Ребряну делает много положительных замечаний о произведениях Достоевского, прочитанных им в 1920-х годах, будь то переводы на румынский или немецкий языки. В одном из интервью писатель говорит о том, что «мрачное потрясение „Преступления и наказания” преследует вас неделями и даже годами» [1, с. 80–81]. Существует еще более тесная связь романа «Чуляндра» с творчеством Достоевского. В ранние годы Ребряну переводит повесть Достоевского «Кроткая», любовный конфликт которой отражается в предшествующем роману рассказе «Лебединая песнь», написанном Ребреану в том же 1927 году. Сходство романа «Чуляндра» с повестью «Кроткая» заключается в содержании речей главных героев (два мужа записывают свои мысли и переживания, как будто подслушали и записали стенограф) и теме фатального недопонимания и отсутствия любви в браке. Елена Логиновская показывает, что «сопоставление текстов выявляет и общность художественной задачи: раскрытие психологической загадки, расшифровка тайны души» [6, с. 135]. В романе румынского писателя главная героиня Мадлен не совершает само-

388 | убийство, как в повести Достоевского, а убита своим мужем Пуйу по явно необоснованным причинам.

С «Преступлением и наказанием» роман «Чуляндра» объединяет тема убийства и вины (оправдание преступления, опустошение души, потеря нравственных ориентиров), а также детективная тема. Но наиболее важные общие элементы двух романов можно увидеть в приемах психологического анализа (поток сознания, ретроспекция, навязчивые идеи главного героя, непрерывное изменение психических состояний персонажей, эмоциональный стресс, крайнее психологическое напряжение, кризис сознания).

Роман «Чуляндра» состоит из 31 главы и открывается строкой из Апокалипсиса: «...а не знаешь, что ты несчастен и жалок, и нищ, и слеп, и наг» [«Апокалипсис», III-17]. Эпиграф предвосхищает безумие главного героя, молодого аристократа, убившего свою жену, но эпиграф также показывает, что человек не знает себя достаточно хорошо, не знает, есть ли внутри себя преступный инстинкт.

Роман начинается с жестокой сцены супружеского убийства. Пуйу Фаранга, сын бывшего министра юстиции Поликарпа Фаранги, душил свою молодую жену Мадлен без видимой причины. Восемь лет назад сам отец устроил брак Пуйу с девушкой из бедной крестьянской семьи. Восемь лет назад Поликарп решил освежить кровь в жилах аристократического рода Фаранги и выбрал жену для своего сына. Выбор невесты произошел случайно, в деревне, во время танца под названием Чуляндра (название румынского народного танца с постепенно убыстряющимся темпом). Поликарп фактически покупает сыну невесту у овдовевшей крестьянки, против воли 14-летней девушки. Ее отправят учиться, и через восемь лет она выйдет замуж за Пуйу. Этот принудительный брак приведет к трагедии. Девушка несчастна рядом с ревнивым, агрессивным мужем. Мадлен – красивая женщина и покорная жена, смирившаяся с неверностью мужа. Ревность Пуйу иррациональна: жена не дала ему никаких реальных причин сомневаться в ее верности.

Наследник богатой семьи, Пуйу Фаранга всегда был избалованным ребенком, у которого удовлетворялись все желания, и который не отказывался ни от одного порыва. Свою юность Пуйу провел на вечеринках и в галантных приключениях. После необъяснимого преступления, совершенного сыном, отец пытается избежать скандального судебного процесса и помещает сына в психиатрическую лечебницу. Там Пуйу приходится доказать, что он не совершил преступления в полном умственном состоянии и был сумасшедшим, другими словами, симулировать безумие, чтобы избежать тюрьмы. Поликарп Фаранга относится к смерти невинной девушки равнодушно, забываясь только о том, чтобы не напрягать своего расстроенного сына.

В лечебнице Пуйу пользуется определенными привилегиями в соответствии со своим высоким социальным статусом. В этом смысле роман

содержит социальную критику, поскольку в нем описываются различия между социальными слоями. Например, Андрей, охранник Пуйу Фаранги, – простой, скромный человек, который морально выше главного героя (Андрей напоминает крестьянина Герасима в повести Толстого «Смерть Ивана Ильича»). В такой же мере, доктор Урсу, ухаживающий за Пуйу и имеющий крестьянское происхождение, – настоящий профессионал, демонстрирующий высокие моральные качества. Последние главы «Чуляндры» развиваются по Достоевскому: герой отказывается от лжи и желает искупления. Психологической кульминацией является решение Пуйу Фаранги отказаться от участия в планах отца. Он решает взять на себя моральную и уголовную ответственность за совершенное им убийство.

Как мы уже показали, очевидное влияние Достоевского проявляется в романе на уровне приемов психологического анализа. Действие развивает тему отчуждения личности, психологии преступника, бездны психики и имеет элементы детективного романа. Некоторые румынские критики упрекали роман в неестественности построения. Например, Эуджен Ловинеску считает, что роман «является результатом психологического эксперимента, искусственно построенного, хотя и изящно обработанного» [5, с. 268]. Помпилиу Константинеску считает роман «нереалистичным, условным» [4, с. 169]. Мнение критика Лучиана Райку нам кажется более правильным, так как он меньше внимания уделяет преступлению и его причинам и концентрируется на развитии мании, на расстройстве Пуйу. Критик считает, что «не убийство является существенным фактом романа, а процесс сумасшествия героя после убийства» [9, с. 186]. Вопрос о последствиях убийства снова показывает связь с Достоевским. Пуйу Фаранга психологически распадается. Ребряну уделяет особое внимание деталям, имеющим психологическое и символическое значение. Например, в лечебнице убийца начинает анализировать важные события своей жизни и познавать себя психологически.

Хотя пребывание в лечебнице должно было принести Пуйу Фаранге душевный покой, лечебница оказалась местом похуже, чем тюрьма. Глубокий самоанализ героя напоминает по интенсивности муки Раскольников после убийства. Важной темой романа Ребряну является оправдание преступления. Пуйу пытается найти различные объяснения своему убийству. Он считает, что убил свою жену из-за своего болезненного наследия. Герой приходит к выводу, что у него есть врожденный криминальный инстинкт (он вспоминает свою детскую жестокость по отношению к животным, свои садистские наклонности во время любовных встреч и т. д.). С этой точки зрения критик Мирча Зачу считает, что роман предлагает «анализ инфантильного, следовательно, незрелого „я”» [7, с. 715].

Роман представляет двойственного человека, разрывающегося между внутренними противоречиями, навязчивыми идеями и суевериями. Напри-

390 мер, Пуйу настойчиво думает о числе 13 и постоянно делает причудливые вычисления, указывающие на то, что совершенное им убийство было предопределено. Это предопределение может быть аллюзией на тот *fatum* (рок, судьба), который часто появляется в романах Достоевского. Однако *fatum* не исключает проницательности и свободы воли героя. В романе показан этот путь трансформации героя: от труса, не принимающего на себя ответственность за совершенный поступок и пытающегося найти внешние оправдания, к искреннему процессу совести. Как и у Достоевского, расстроенная психика Пуйу Фаранги раскрывается через технику удвоения, расщепления собственного Я. Наблюдая за душевным смятением персонажа, читатель задает себе тот же вопрос: ответственен ли Пуйу Фаранга за убийство своей жены или нет? Является ли Пуйу Фаранга прирожденным убийцей?

«Чуляндра» содержит много натуралистических элементов и описывает болезненную наследственность. 8 августа 1927 года Ливиу Ребряну отмечает в своем дневнике: «Я люблю роман „Чуляндра“, потому что в нем есть инстинкты» [10]. Это роман о тревогах, навязчивых идеях, суевериях, раскаянии и откровениях, о бессмысленной гордости и слепоте чувств, о душевной хрупкости и необъяснимых механизмах человеческой психики.

Как мы уже отметили, в романе появляются и символические элементы. Один из них дает название роману. «Чиуляндра» – дионисийский коллективный танец. Этот странный, как бы экстатический, роковой танец, символизирует колесо судьбы. Пуйу Фаранга встретил свою будущую жену в деревне во время этого танца. Убив жену, он навязчиво думает о мелодии танца, которую не помнит. Желание восстановить в своем сознании забытый танец постепенно становится главной навязчивой идеей героя, заменяя собой убийство. Танец представляет собой скрытое объяснение преступления, как оргиастическо-дионисийское проявление. В романе прослеживается параллель между танцем и психологическим путем Пуйу Фаранги к безумию. Через танец Пуйу Фаранга показывает свою истинную сущность.

Роман написан в быстром темпе, в стиле произведений Достоевского, и описывает переход от вроде бы нормального к безумному поведению. Постепенно Пуйу вступает в добровольный процесс анамнеза преступления, который раскрывает его истинную личность. Персонаж впервые в жизни сталкивается с собственной совестью, поэтому он вынужден противостоять своим демонам. Вначале преступный инстинкт кажется наследственной фатальностью, трансиндивидуальной виной. По этой причине инстинктивность приобретает в романе трагическую окраску. В конце концов, Пуйу осознает моральную тяжесть своего преступления и сходит с ума.

Как и у Достоевского, в романе Ребряну совершение преступления – это пограничная ситуация, запускающая мучительный процесс осознания и самопознания. Пуйу узнает жестокую правду о себе. Хотя инстинкт самосох-

ранения поначалу заставляет его избегать уголовного наказания, в конечном итоге он не может избежать осознания своей моральной вины. Несмотря на то, что психиатрическая экспертиза может освободить героя от уголовной ответственности, он не может простить себя и окончательно решает, что должен отбыть уголовное наказание и взять на себя моральную вину. Принятие ответственности за преступление кажется ему искупительным избавлением от невыносимых моральных мучений.

Используя живой и напряженный ритм повествования под влиянием Достоевского, Ребряну показывает трагедию самопознания. Идея романа заключается в том, что человек – существо свободное, как по отношению к биологической наследственности, так и по отношению к инстинкту самосохранения, и что он должен нести ответственность за свои поступки. В своем романе Ребряну использует психологические элементы, характерные для героев Достоевского, которым он дает новую интерпретацию.

Литература

1. Герань Никулае, Молдован Андрей. Liviu Rebreanu prin el însuși [Ливиу Ребреану сам по себе]. – Бухарест : Румынская Академия, 2008.
2. Демьянов Сергей. Румыния в межвоенное время [Электронный ресурс] // Всемирная история. – Режим доступа: http://www.world-history.ru/countries_about/2353.html (дата обращения: 22.03.2022).
3. Кожевников Ю. Вступительная статья к сборнику М. Садовяну. Рассказы. Митря Кокор. Л. Ребряну. Восстание. – Москва : Художественная литература, 1976. – 702 с.
4. Константиnescу Помпилиу, Studii și cronici literare [Литературные исследования и обзоры]. – Бухарест : Минерва, 1981.
5. Ловинеску Эуджен, Istoria literaturii române contemporane [История современной румынской литературы]. – Бухарест : Минерва, 1973.
6. Логиновская Елена. Ливиу Ребряну – между Толстым и Достоевским [Электронный ресурс] // Литературоведческий журнал. – 2002. – № 16. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/liviu-rebryanu-mezhdutolstym-i-dostoevskim> (дата обращения: 02.04.2022).
7. Малица Ливиу, Зачу Мирча, Папахаджи Мариан, Сасу Аурел (ред.). Dicționarul esențial al scriitorilor români [Основной словарь румынских писателей]. – Бухарест : Альбатрос, 2000.
8. Николеску Татьяна. Ливиу Ребряну и русская литература // Русско-европейские литературные связи. – Москва : Наука, 1966. – С. 218–225.
9. Райку Лучиан. Ливиу Ребряну. – Бухарест : Издательский дом по литературе, 1967.
10. Ребряну Ливиу. Послесловие к роману Чуляндра. – Бухарест : Эминеску, 1985.

**Romanian Novelist Liviu Rebreanu and Dostoevsky's Influence:
The Psychological Profile of Chuliandra**

The micro-novel *Chuliandra* (1927) by the Romanian writer Liviu Rebreanu shows marked influence by Dostoevsky at the level of psychological analysis. This micro-novel not only develops the themes of individual mental alienation, criminal psychology and the depths of psychological abyss but also contains elements of a detective novel. The present study compares Rebreanu's psychological analysis to Dostoevsky's along the following lines: the protagonist's psychological state of crisis, the investigation of interior experiences, the transformation of the characters throughout the plot, the existence of a double conflict (exterior/interior), and the radical transformation of interpersonal relationships. In his novel Rebreanu uses psychological elements characteristic of Dostoevsky and gives them a new interpretation.

Keywords: Romanian novel, Liviu Rebreanu, F.M. Dostoevsky, psychological analysis, murder.

Дефиниционная модель «образ – единица лингвокультуры»

В работе отмечена актуальность исследований взаимосвязи языка, культуры и сознания. С целью фокусирования на тесной связи указанных феноменов, а также культурного и языкового единства представителей этноса в лингвистике используется термин лингвокультура, под которым мы понимаем определенную лингвальную среду, в которой протекают основные процессы социализации и жизнедеятельности человека. В число базовых единиц данной среды включаем образы, способные актуализировать основные факты об объекте онтологического мира, выполнять функции эталона и/или символа, а также вносить основную культурную информацию в значения слов.

Ключевые слова: язык, культура, сознание, лингвокультура, образ, эталон.

Современное языкознание полипарадигмально, вместе с тем очевидны новые аспекты лингвистических исследований конца XX – начала XXI вв., которые направлены на рассмотрение проблемы взаимосвязи языка, культуры и сознания (см. работы В.М. Шаклеина, Н.Ф. Алефиренко, В.В. Воробьева, В.А. Масловой, В.Н. Телия, Е.С. Кубряковой, С.В. Ивановой, З.З. Чанышевой, З.К. Сабитовой, И.Е. Герасименко и др.). Исследователи указывают на взаимозависимость культуры и языка: с одной стороны, культура реализуется в языке, а с другой – язык трактуется как одна из форм существования культуры. Так, Д.П. Амичба отмечает, что язык определенного народа (например, русский язык как язык русского этноса) уникален, так как аккумулирует, хранит и транслирует не только актуальную информацию о своих носителях, но и данные об их истоках, т. е. некую культурную матрицу (терминосочетание Д.П. Амичба – *прим. Ю.Д.*) В.М. Шаклеин язык называет системообразующей частью культуры. Данная часть формирует «определенное культурологическое поле, заставляющее определенным образом разворачиваться и другие элементы культуры» [9, с. 52]. Согласно нашим исследованиям, нет общепринятых дефиниций ни языка, ни культуры. Однако с целью акцентирования тесной связи рассматриваемых феноменов, а также культурного и языкового единства представителей этноса лингвисты используют термин *лингвокультура*.

М.А. Федоров в работе «Термин „Лингвокультура“ в аспекте теории культуры» указывает на отсутствие кодифицированного определения данной

394 | единицы метаязыка. Ее определяют по следующим дефиниционным моделям: «лингвокультура – культура, объективированная в языке» (З.К. Сабитова, М.А. Федоров и др.), «лингвокультура – пространство общей памяти языка и культуры» (В.В. Красных), «лингвокультура – амальгама взаимосвязанных явлений культуры и языка» (Н.Ф. Алефиренко), «лингвокультура – линза, через которую исследователь может увидеть материальную и духовную самобытность этноса» (С.Г. Воркачев). Кроме того, лингвокультуру определяют как лингвокогнитивный феномен, в котором образы сознания опосредуются исключительно языковыми единицами.

Отметим, что определение данного термина зависит от дефиниции культуры, принятой исследователем. Мы лингвокультуру трактуем как лингвальную среду, в которой человек проходит процесс социализации, формируется как представитель определенного этноса, самореализуется и осуществляет свою жизнедеятельность [3, с. 38]. Вслед за В.В. Красных в качестве содержания лингвокультуры рассматриваем эксплицированные вербальными знаками образы сознания, которые квалифицируются как первичный источник вербализированных знаний об окружающем мире.

Цель данного исследования – интерпретация термина образ как единицы лингвокультуры.

Образ рассматривают и как универсальную эстетическую категорию (И.А. Тарасова), и как базовую филологическую категорию (Г.В. Токарев). Лингвистика заимствовала данную единицу метаязыка из философии, в которой под образом понимают форму отражения объектов реальности в сознании человека. Образ формируется и может существовать вне языка в сознании человека в виде идеи, аккумулирующей воспринятые и осознаваемые одновременно когнитивные признаки феномена онтологического мира. Выступая знанием о предмете, образ трактуется философами как результат познавательной деятельности человека и как единица отображения действительности в его сознании, т. е. единица формирования картины мира индивидуума и/или этноса.

Являясь продуктом познавательной деятельности человека, образ в психологических концепциях «связан с уровнем сенсорно-перцептивных процессов, исходными формами которых являются ощущение и восприятие» [6, с. 41]. Отметим, что ощущение рассматривается как отражение какого-либо конкретного свойства познаваемого объекта, т. е. цвета, вкуса, консистенции, запаха, температуры поверхности, расположения относительно человека или другого предмета и т. д. Образ является отображением в сознании представителя определенного этноса феномена окружающего мира в совокупности доминантных в данной ситуации признаков, а также с учетом предыдущего опыта познающего, осмысления воспринимаемого и отнесения его к определенным смыслам и категориям.

Напротив, восприятие – это процесс формирования образа предмета, ситуации или мира. В психологических концепциях принято говорить преимущественно о зрительном восприятии и, соответственно, о зрительном образе. Содержанием последнего являются когнитивные признаки, фиксируемые сенсорной системой человека. Данный образ в концепции Н.Ф. Алефиренко называется субъективным, И.А. Стернин и З.Д. Попова квалифицируют его как чувственный (или перцептивный). Данный образ существует в сознании и квалифицируется как довербальный и соотносится с универсальным предметным кодом.

Будучи единицей лингвокультуры, образ, во-первых, актуализирует факты об объекте онтологического мира в сознании человека; во-вторых, выполняет функцию эталона и/или символа, в-третьих, вносит в структуру слова основную культуруносную информацию. Так, образ дома в текстах С. Есенина как носителя русской лингвокультуры вербализован лексемами, способными как к прямой номинации (*дом, изба, избушка, избенка, хата*), так и метонимической: через его части (*крыльцо, окно, дверь, ставни* и под.), отношение к субъекту (владельцу) и категории «свой – чужой» (местоимения *этот, себя, свой*, относительные прилагательные *родительский, отчий, родимый*). Согласно нашим исследованиям в число основных когнитивных признаков рассматриваемого образа входят «здание, строение»; «место жительства»; «род, семья»; «локализация называемого места»; «материал строительства»; «внутренняя часть строения»; «размер объекта» и «визуально воспринимаемое состояние объекта», актуализирующие универсальные для русской лингвокультуры факты о рассматриваемой реалии онтологического мира, номинируемой перечисленными языковыми знаками. Кроме того, образ дома в творчестве поэта соотносится как с объектом материальной культуры, так и с духовными ценностями.

Кроме того, образу присуща функция эталона: он выступает критерием для идентификации и последующего отнесения объектов к определенной категории. На выполнении функции эталона языковым образом настаивает В.В. Красных при рассмотрении объективированного средствами языка образа в числе единиц лингвокультуры. В языковом опыте этноса лексема эталон используется для номинирования «мерила, стандарта, образца» [2]. Согласно И.Г. Ольшанскому, эталон – это сущность, измеряющая свойства и качества реалий окружающего мира, мера вещей, представленная в образной форме. Такое определение соотносится с пониманием образа в трудах Платона. В диалогах «Кратил», «Горгий», панегирике «Алкивиада» философ трактует образ как критерий подобия или прототип. В основе создания такого феномена лежит опыт человека и народа, а также этноспецифические черты мировидения. Так, в текстах носителя русской лингвокультуры С. Есенина актуализирован образ ивы как дерева с гибкими ветвями, кото-

396 | рые низко опущены. Сочетание *плакучая ива* зафиксировано в словарной статье ключевого слова образа. Когнитивные признаки «лиственное дерево» и «место произрастания у водоема», зафиксированные в толкованиях номинации *ива*, характерны для образа дерева в целом. Однако признак «с низко опущенными гибкими ветвями» считаем значимым, эталонным. На основе формы ветвей познаваемый объект окружающего мира выделяется из ряда лиственных деревьев и классифицируется как *ива*. Отметим, что, согласно нашим исследованиям, плакучая ива считается символом печали, скорби, горя и смерти, поэтому ее часто изображают на картинах, иллюстрирующих распятие Иисуса.

Образ дуба в произведениях поэта выступает эталоном долголетия и мощи, а образ осины соотносится с образом несчастной матери («*мать голубая осина*»), а также является эталоном трусости (что, как показали наши исследования, связано с такой особенностью действия, как дрожания листьев в безветренную погоду). Указанная особенность дерева связана в представлении славян с религиозными воззрениями: осина в библейских текстах – дерево, на котором повесился Иуда Искариот. Этим осина, пожалевшая предателя, навлекла на себя гнев Творца, поэтому ее листья дрожат.

Кроме того, образ может выполнять и функцию символа. Так, в стихотворениях (маленькой поэмах) «Марфа Посадница» и «Микола» голубь рассматривается как символ Святого Духа. В произведениях он выступает посредником между земным миром и райским садом, представленном С. Есениным в виде сада с постройкой, у которой есть крыльцо, двери и окна. Голуби в произведениях сосуществуют в двух мирах, являясь, с одной стороны, типичными представителями фауны, с другой, символизируя непорочное, незримое существо высшего порядка.

Наконец, будучи одной из основных единиц лингвокультуры, образ вносит в структуру слова основную культуруносную информацию, что было показано выше на примере ивы.

Г.В. Токарев, апеллируя к работам В.Н. Телия, называет образ основным инструментом осуществления процедуры лингвокультурной интерпретации, нишей хранения культурной информации. Отметим, что в качестве компонента семантической структуры языкового знака образ рассматривался и в рамках лингвострановедения (см. работы Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова). Так, образ березы в творчестве С. Есенина содержит квант культурной информации. Прежде всего использование колоратива *белый* в сочетаниях «*белая береза*», «*молоко берез*», «*березовое молоко*» актуализирует не только доминантный когнитивный признак «цвет коры дерева», но и соотносит данный цвет с прототипическим цветом хорошо известного русскому этносу вещества. Данное представление актуализируется С. Есениным и при использовании приложения *береза-невеста* (отождествляется традиционный цвет платья девушки

перед обрядом бракосочетания с цветом коры дерева). Употребление автором сравнения *береза как свечка* репрезентирует не только когнитивный признак «визуально воспринимаемая форма дерева», но и указывает на утилитарные признаки: древесину берез использовали в качестве лучин для освещения изб. Кроме того, образ березы соотносится со светом. В народных поверьях береза выступает мировым деревом поэзии и произрастает в мифическом Ирию-саду. Наконец, акцент на частотности произрастания дерева (*береза русская*) и тесная связь с культурными традициями народа делает дерево символом страны. Отметим, что береза стала символом России именно благодаря творчеству С. Есенина.

Итак, в современном языкознании функционирует несколько дефиниционных моделей образа. Мы трактуем его по модели «образ – единица лингвокультуры», в силу того, что он актуализирует факты об объекте окружающего мира в сознании индивидуума, выполняет функцию эталона и/или символа, а также вносит в структуру слова основную культурноносную информацию. Являясь продуктом познания и осмысления мира, образ является конституирующим элементом модели мира, в частности пространственной модели мира, исследование которой является перспективой наших дальнейших исследований.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебн. пособие. – Москва: Флинта, Наука, 2010. – 224 с.
2. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]/ Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2004. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/kuznetsov> (дата обращения: 08.04.2022).
3. Дмитриева Ю.Л. Образ дерева в русской лингвокультуре: моногр. – Горловка: Изд-во ГОУ ВПО «ГИИЯ», 2021. – 176 с.
4. Красных В.В. Культура, культурная память и лингвокультура: их основные функции и роль в культурной идентификации // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Серия «Филология. Культурология. Педагогика. Методика». – 2012. – № 3. – С. 67–74.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
6. Тарасова И.А. Когнитивные проекции образа // Языковые образы: лингвокреативные символы этнокультурной духовности: сб. научн. тр. по итогам 5-й Междунар. научн. конф., посвященной 75-летию заслуженного деятеля науки РФ, д-ра филол. наук, проф. Н.Ф. Алефиренко / В.К. Харченко, К.К. Ли, В.С. Морщинский, А.С. Титова, А.В. Медведева, П.А. Чересюк. – Белгород: ООО «Эпицентр», 2021. – С. 40–47.

7. Токарев Г.В. К вопросу о лингвокультурологической интерпретации образа // Языковые образы: лингвокреативные символы этнокультурной духовности: сб. научн. тр. по итогам 5-й Междунар. научн. конф., посвященной 75-летию заслуженного деятеля науки РФ, д-ра филол. наук, проф. Н.Ф. Алефиренко / В.К. Харченко, К.К. Ли, В.С. Морщинский, А.С. Титова, А.В. Медведева, П.А. Чересюк. – Белгород: ООО «Эпицентр», 2021. – С. 47–49.
8. Федоров М.А. Термин «Лингвокультура» в аспекте теории культуры // Вестник БГУ. – 2014. – № 6-2. – С. 83–86.
9. Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации: моногр. – Москва: Флинта, 2012. – 301 с.

Dmutrieva J.L.

Gorlovka Institute for Foreign Languages

The definitional model “image is a unit of linguoculture”

The paper notes the relevance of research on the relationship between language, culture and consciousness. In order to focus on the close connection of these phenomena, as well as the cultural and linguistic unity of representatives of the ethnos, linguistics uses the term linguoculture, by which we mean a certain linguistic environment in which the main processes of socialization and human life take place. Among the basic units of this environment, we include images that can actualize the basic facts about the object of the ontological world, perform the functions of a standard and/or symbol, as well as introduce basic cultural information into the meanings of words.

Keywords: language, culture, consciousness, linguoculture, image, standard.

Москвоведческий аспект в преподавании дисциплины «Страноведение России» иностранным слушателям подготовительного факультета

В статье рассматривается москвоведческий аспект преподавания дисциплины «Страноведение России» иностранным слушателям подготовительного факультета.

Ключевые слова: страноведение России; экскурсии по Москве; подготовительный факультет; иностранные слушатели.

На подготовительных факультетах и отделениях вузов России в рамках подготовки к дальнейшему обучению по программам высшего образования иностранные слушатели не только изучают русский язык, но и осваивают общеобразовательные дисциплины.

На этапе предвузовской подготовки происходит академическая и социокультурная адаптация. На подготовительных факультетах у иностранного учащегося «формируется первое впечатление о России, осуществляется его знакомство не только с русской языковой средой, но и с культурой, историей, географией, природой страны, национальными особенностями русского народа, укладом жизни, а также с городом и вузом, где он проходит обучение» [8, с. 63]. Все эти знания в сконцентрированном виде представлены в курсе «Страноведение России».

Таким образом, курс «Страноведение России» носит ярко выраженный междисциплинарный характер. Его основу составляют такие дисциплины, как история, география, культурология, политология, обществознание и др.

Специфика преподавания страноведения России на подготовительном факультете или отделении заключается прежде всего в необходимости учитывать минимальный уровень владения русским языком (не выше А1) и недостаточность знаний о России у иностранных слушателей.

Это необходимо учитывать при использовании учебных пособий и других учебных материалов по страноведению России, разработанных

400 | и опубликованных в последнее время. В основном они ориентированы для занятий с иностранными студентами, которые владеют русским языком на уровне А2–В1. Среди этих материалов выделяются учебные пособия, подготовленные преподавателями кафедры социально-гуманитарных дисциплин Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина [1, 9].

Большинство существующих пособий по страноведению России предназначено для иностранных студентов среднего и продвинутого этапов обучения [3, 5, 7].

Поэтому было необходимо подготовить учебное пособие по дисциплине «Страноведение России» для иностранных слушателей, владеющих русским языком на уровне А1. И такое пособие было разработано и апробировано на кафедре гуманитарных и естественных наук подготовительного факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина [6].

Среди регионов России, безусловно, Москва имеет особое значение. Авторы данной статьи согласны с В.Н. Калуцковым в его оценке выдающейся роли Москвы: «Москва – важнейший политический, экономический, финансовый, образовательный, культурный центр страны» [4, с. 8].

Поэтому закономерным является то, что в программе учебной дисциплины «Страноведение России» значительное место занимает раздел, посвященный Москве. В нем раскрываются такие темы, как «Географическое положение Москвы», «Москва как центр русского государства», «Главные памятники архитектуры Москвы», «Москва в XXI веке», «Кольца Москвы», «Административное деление Москвы», «Округа и районы Москвы», «Парки Москвы», «Музеи Москвы», «Московский транспорт сегодня», «Московское метро», «Образование в Москве (главные университеты)», «Работа в Москве», «Отдых в Москве», «Правила поведения в городе».

Практика показывает, что как в курсе «Страноведение России», так и в экскурсиях по Москве, (например, «сталинским» высоткам, московскому метро, ВДНХ, ЦПКИО им. М. Горького, Новому Арбату и др.) иностранных студентов прежде всего привлекают темы, связанные с советским периодом.

Как известно, к особенностям экскурсионного метода относится сочетание приемов рассказа и показа: «Экскурсионный метод является основой экскурсионного процесса и представляет собой совокупность способов и приемов сообщения знаний. Основу совокупности составляют: наглядность; обязательное сочетание двух элементов – показа и рассказа» [2, с. 18]. При проведении учебных экскурсий по Москве для иностранных слушателей нами активно используется прием показа: «Показ – процесс реализации принципа наглядности, наглядный способ ознакомления с экскурсионным объектом или несколькими объектами одновременно (например, с памятником архитектуры или с архитектурным ансамблем) ... Показывать – значит

демонстрировать предметы, пояснять, делать понятным, доступным то, что видят перед собой экскурсанты...» [2, с. 41].

Таким образом, реализация принципа наглядности позволяет нивелировать языковой барьер иностранных экскурсантов и визуализировать учебный материал экскурсий на местности.

К особенностям московедческих экскурсий для иностранных слушателей подготовительного факультета относится то, что они имеют ярко выраженную практико-ориентированную направленность. Практический характер экскурсий особо значим применительно к учебным экскурсиям для иностранных студентов. Помимо того, что экскурсии дополняют и закрепляют теоретические знания, полученные в рамках аудиторных занятий (прежде всего по дисциплинам «Страноведение России» и «История России»), они также способствуют формированию практических навыков жизни в современном мегаполисе: пользованию общественным транспортом, ориентированию в городе и т. д.

Специфика таких московедческих экскурсий состоит в том, что они, как правило, представляют собой первое знакомство иностранных студентов с Москвой и формируют впечатления о столице России. Благодаря данным экскурсиям студенты получают первоначальное представление о городе, в которой им предстоит в ближайшие годы жить и получать высшее образование.

Литература

1. Борисенко В.И., Куприна И.В., Татаринова Н.В., Третьякова И.А., Чернышева Е.Н. Россия в начале XXI века: учебное пособие по страноведению России. – Москва : ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021.
2. Емельянов Б.Г. Экскурсоведение. – Москва: Советский спорт, 2007 – 216 с.
3. Казакова О.А., Малервейн С.В. Страноведение России. Учебное пособие. – Томск : Томский политехнический университет, 2013 – 94 с.
4. Калущков В.Н. Москвоцентричность как важнейшее свойство геокультурного пространства России // Русское культурное пространство – реальное и виртуальное: сборник материалов XXI Международной научно-практической конференции (Москва, 3 декабря 2020 г.) / сост. А.П. Забровский; отв. ред. Д.А. Пичугина. – Москва : Издательство Московского университета, 2022. – С. 7–12.
5. Малышев Г.Г., Малышева Н.Г. О России и русских. Пособие по чтению и страноведению для изучающих русский язык как иностранный. – СПб: «Златоуст», 2015. – 136 с.
6. Морев К.Ю., Фролов К.А. Узнай больше о России. Учебное пособие по страноведению России для иностранных слушателей подготовительного факультета. – Москва : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2022.

402 | 7. Перевозникова А.К. Россия: страна и люди. Лингвострановедение. Учебное пособие для изучающих русский язык как иностранный. – Москва: «Русский язык. Курсы», 2018. – 184 с.

8. Сайфулина А.Г., Лейфа А.В. Обоснование страноведческой компетенции в структуре обучения иностранных учащихся подготовительного отделения // Вестник Амурского государственного университета, № 94 (22). – Благовещенск : Издательство Амурского государственного университета, 2022. – С. 62–66.

9. Страноведение России: Учебно-методическое пособие для иностранных студентов (уровень А2–В1) – Москва : ГосИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021.

*Dobrenky S.I.,
Shchurova A.V.*

Pushkin State Russian Language Institute

Moscow studies aspect in teaching the discipline «Country Studies of Russia» to foreign students of the preparatory faculty

The article discusses the Moscow history aspect of teaching the discipline «Country Studies of Russia» to foreign students of the preparatory faculty.

Keywords: regional studies of Russia; excursions in Moscow; preparatory faculty; foreign students.

Донскова Галина Анатольевна
Западно-Казахстанский университет им. М. Утемисова
GalinaGalina_2200@mail.ru

Донскова Ольга Анатольевна
Новороссийский филиал Пятигорского государственного университета
linguafan@mail.ru

Уральские казаки и лес: лингвокультурологический аспект изучения

В статье рассматривается проблема отношения уральских казаков к лесу и его сохранению. Источником исследования являются материалы диалектологического архива к «Словарю говоров уральских (яицких) казаков» этнографа и лингвиста Н.М. Малечи.

Ключевые слова: заповедь, колок, обволька, сады, полесовщик.

Материалы для «Словаря говоров уральских (яицких) казаков» (далее АСГУКМ) этнограф и лингвист Н.М. Малеча собирал в экспедициях по 180 бывшим станицам Приуралья, записывая вместе со студентами и коллегами рассказы 850 казаков и казачек. Работа началась с 1946 года и продолжалась более 30 лет. Только в 2002 – 2003 гг. четырехтомный словарь был издан в России. Как и словарь В.И. Даля, он совмещает принципы лингвистического и энциклопедического описания лексики. Материалы Архива «Словаря говоров уральских (яицких) казаков» Н.М. Малечи (далее Архив АСГУКМ) до сих пор не опубликованы и цитируются в полуорфографической записи. Пояснения диалектизмов даются в круглых скобках.

Понимая уникальность культуры уральских казаков, благодаря материалам АСГУКМ узнаем, что уральский казак был не только смелым воином и умелым рыбаком, но и рачительным хозяином, понимавшим уязвимость природы родного края. Система организации охраны леса полесовщиками, выделение заповедных лесов, ограничение сроков выхода в лес для сбора ягод – обволька, – все это можно считать особыми формами регуляции жизни общины. Эти формы могли быть архаичными и несправедливыми по отношению к жителям края не казачьего сословия, но они снижали то, что сейчас называется антропогенным воздействием на природу.

Архив фиксирует историю утраты лесов, сохранившуюся в памяти казаков. Этот долгий процесс упомянут у местных писателей XIX в., произведения которых цитирует Н.М. Малеча: «На этих самых горах дубы росли, дубы

404 | могучие, дубы, а теперь что? Не на что взглянуть, дитяtko: один коряжник (сучковатый, неровный лес), и печку путем нельзя истопить. И. Железнов» [2, с. 249]. Исчезнувшие леса остались в названиях станиц – ойконимах, например, в названии бывшей станицы Тополи: «Раньше были деревья – тополь, был до отцов, да дедов, иза всех деревьев был он. Были сакорива (осокори) – деревья, ето уж при мне. Год от года все меняется. Ранше деды и то плохо помнят. Здесь лес – ты какой был непряходимый, все деревья вырубил, а зарысли были красивы, а сейчас пяски стали» [5]. Назовем и другие ойконимы – названия станиц (поселков): Вязовой (Вязовка) – теперь Ташлинского района Оренбургской области; Карша (Каршинский) – Чапаевского (сейчас – Акжайыкского) района Западно-Казахстанской области; Таловка (Таловое, Таловая) – Зеленовского (Байтерекского) района Западно-Казахстанской области.

Многие леса вырубил в Гражданскую войну, хозяйственные рубки продолжались десятилетиями: «На старом форпосте пять лет тому назад был дремучий лес, а таперчи там пусто» [6]. «Местность в Чапаевым (Лбищенском) – лес... Леса были непроходимые...» [7]. «На всем степе леса. ... Одне колки (небольшой лесок) были за Чинаревым» [8].

У казаков оставались в памяти предания о существовавших века назад гигантских тополях, на которых могли жить разбойники, в числе которых была и Марина Мнишек-Заруцкая, укрывавшаяся от преследовавших правительственных войск на Яике (Урале): «Тополи были. Жила какая-то девка-Маринка. Были осокоря. Было гнездо на сокыри етой Маринки, пряталась... Маринка раньше была вроде воеводши, итамана какова. Маринка была выявода, отряд ымела, было городище. Там и жила» [9].

Леса и отдельные деревья еще в середине прошлого века хранили память о визите в Уральск Цесаревича – будущего царя Николая II: «Ежели ехать из Рубежки в поселок Спартак луговой дорогой, то придецца проежжать через Царские ворота. Когда молодой царь проезжал мимо Рубежки, яво вышли встречать все жители возле двух больших деревьев, которые росли по бокам дороги. Вершины деревьев были агромадные и цеплялиись вверху. Жители украсили ети деревья и коло них встречали царя. Так до сих пор ети деревья называются Царскими» [10]. «Когда Наследник приезжал, то в Уральске в Ханской роще (роще Цесаревича) все дерева (жители) испеливали» [10].

В Словаре говоров видим обозначения различных типов лесов – народную классификация. Так, некоторые казаки не считали пойменные заросли лесом: «Климат у нас сухой, родненькая. Раньше ишшо не было лесов и садов. Было чернолесье: тополь, сокорь, верба растет» [11]. Садам называлось место в лесу или отдельные заросли (ягод, кустарников) – «на хороший сад напали, к вечеру полный фургон набрали 8 торну Бударино. Воспретить распахать землю в тех местах, где ягодные кусты (вишенник произрастают садами)

УВВ, 1870, № 37» [4, с. 9]. «Тугай – пойменный лес, кустарник, заросли по р. Аму-Дарье» [4, с. 280].

Казаки прекрасно знали древесные и кустарниковые породы: «Леса бывают всякой, по Уралу растет вязовик, тополь, сакорник, чернотал, куруша, сосны, береза, липа, вербы. Бывает лес вербовый. Есть леса дрямучи, есть и махыньки. В лясу живут лоси, волки, лисы, зайцы, белки, ужи. Змеев нет в лясу. Они живут в сыртах. В лясу есть лятучи мыши. Поляна в лясу называцца гривой. На гриве собирают шыповник, ижывику, торн, дики яблочки, выраняшку. Выраняшка и в лясу растет. С выраняшки пироги пякут. Собираш ягоды в плитенки. В летышный год в лесу много было грибов. Желтыи, были иль собачьи называцца. Из грибов пироги пякут. С ягод варенья варят: терновку, живишну. Лес бывает стрывовой, на кладь идет у нас сучок. Крепкий сучок называцца крепка каленна. Строевой лес вырубают и пилами пилят на бревна. Связывают плот веревками мачальми» [12].

Каждый текст содержит описание особенностей растения, его морфологии и хозяйственного использования: «Таеки бывают деревья: Верба, ветла – это лесная порода, светло-рыжий цвет, красноватый. Листья узкие длинноватые. Ежели оно растет в одиночку, то оно представляет кустарник. Ежели оно растет в лесу сплошное, то она стройная и доходит до 15–16 метров высоту, в одиночку оно пускает побеги и растет так. Она имеет строительный и топливный значений. Сокорь, осокорь – на вид он белый, есть сероватый. Лист у него широкий, желтоватый, круглый. И у всех этих пород – и у сокоря, и у ветлы – корни близки к поверхности. Он большинство растет на высоте, в одиночках. Дает небольшо количество делового материала. Из молодого сокоря делают сани, одноконные, бычьи и одноконные лошады. Кора в годов восемьдесят иль сто двадцать толстыя. Корни идут на корье для рыболовства для снасти. Идет на топливо. Берем на песках и на половодьях. Дает дички и их пересажываем на твердые породы» [13].

В диалектных текстах часто упоминают о возрождении лесов и посадке новых садов с середины XX в.: «Щас посадку делают. Растет лес (выращивают)» [14]. «На всем степе леса. За небольшие годы лес вырыс. Он приемчивый – быстро принимающийся... за Чинаревым» [14].

Словарь и архивные записи, сделанные в период с 1946 г., хранят информацию о своеобразии природоохранных правил, принятых уральскими казаками в 19 в.

Одной из традиционных форм охраны богатств леса была обволька – сбор ягод в строго установленные сроки: «бежали за торном и ягодой, в основном за торном. Торен сбирали сначала 3 сентября, раньше яво не разрешали собирать. Сбирали торен все в одно время, чтобы не один мог собирать. Никто не охальничал. В назначенное время все выезжали и сбирали торен. На все парятки были установлены. Када ходили за ягодой или торном, то там

406 | зявали (пели) песни. Зявали для того, чтоб волков пугать и не заблудицца. Да и ндравилось нам зевать. Из ягоды и торна варили варенье-ге, у каво срества были, а если нет, то каравайцы пякли. Мочили часто торен. Каждый замачивал по двадцать – тридцать ведер. Если есть средства – то сахарным пересыпали, а если нет, то нет. Торен клали» [11].

Большую роль в жизни казаков играл пойменный лес и степные колки (сады) Главным образом, использовались ягодные уголья терна (торна), ежевики (живики) и шиповника (шипов). «Выезжали собирать ягоды – торн живику. Очень густые травы в лесу. Дефчонки заблудились было» [7].

Ягодными угольями гордились, сравнивая с соседними селами: «А ты отколива? Трекинска? ты отколива? У нас живика, торын, баярышня» [15].

Со сбором связаны истории – смешные и трагические, сам сбор, организованный по строгим нормам обвольки, становился временем отдыха, недолгой бабьей и девичьей воли: «Я с младости некуды не ходила. Вот только в девках ходила зы живикой, за торном» [16], когда девушки пели песни, соревнуясь в скорости сбора ягоды. В описаниях часто встречаются деминутивы, которые используют в рассказах не только казачки, но и казаки: «Первинька была ягода. Ее схватили» [8]. Неурожай ягоды воспринимался как несчастье, такими же виделись неконтролируемые сборы ягод. Раз нет обвольки, вас кто-то может опередить: «Ягоды нет ничаво. В Орешну-ту (топоним) поехали – с пригоршну набрала. Она там двух глазочков сохнет, ее первенку схватили (собрали)» [8].

Особое место в иерархии внутренней службы занимали казаки, охраняющие лес и реку: «Бикет – пост, сторожка. Бикетчик – постовой, полещик. Лесничий старше над полещиком – бикетчиком. Бикетики охраняли земли леса от иногородних, особенно на грани с казачьими пределами» [12]. Описывались суровые условия этой службы: «Лесники живут на бикетах. Они становят себе палатки, лачужки, халабуды» [12].

Со временем граница между казаками и иногородними (не казаками) стиралась, особенно в среде молодежи. И хотя ловить рыбу и рубить лес могли только казаки, пользоваться дарами леса – ягодниками, могли и дети иногородних. Правда, их легко «вычисляли» полесовщики, так как девочки-казачки ходили в обязательных сарафанах, а остальные горожанки ходили в юбках и кофтах, платьях и другой «городской» одежде. ««Ягод негородним и пося обвольки не давали собирать в лесу. Обволька, дочка, это такой срок, до которого нельзя собирать ягоду. Однажды был такой случай. Пошла я с девчатами в лес за торном. Ну, набрали мы яво помногу и идем назад. Глядим: скачет казак с нагайкой прямо к нам. А подружки-то мои были негородни. Вот он и давай кричать на меня: зачем, мол, взяла с собой в лес негородних? А потом говорит нам: „А ну, давайте суды ваши мешки с ягодой! “... Ето он себе хотел взять!... Ну, думаем, держи карман шире! Договорились с девча-

тами, да и высыпали все ягоды в траву прям при нем. Он нас всех изматерил, а мне сказал, что езди я буду водить с собой негородных, он мне морду намоит! И поскакал назад, а мы сели на траву да потихоньку и собрали все ягоды. Вот уж мы потом над ним, дураком старым, смеялись!» [11].

Другим способом сохранение леса и других природных ресурсов была Заповедь – «1. Запрещение на определенный срок пользоваться чем-либо (лесом, водоемом, лугом и т.п.). – Наложить заповеди согласно приговора Чижинского схода на купы с камышом с тем, чтобы камыш в этих купах выкатывался как строевой материал. УВВ, 1913, № 18, о. 2. Заповедник. – Заповедь на тем боку Урала. Илецк. Круглоозерный станичный сход постановил: запись на лесные пай в половине старой заповеди на Самарской стороне... окончить 15 февраля. УВВ, 1913, №3» [2, с. 37].

Картина несколько меняется в советское время, уже в 1965 году работа лесника воспринимается не только как важная часть охраны лесов, но и как возможность тайного заготовления сена для скота «Гот-то какой сухменный (засушливый) Ладно, у ней мужик полещщик (лесник), там все выбито в степи!» [14].

Казаки старались минимизировать использование леса и в качестве топлива в долгие суровые зимы кизы (специальным образом высушенный кизяк в виде кирпичей), заготавливали дрова из упавших в воду деревьев во время половодья «Во время разлива Урала граждане, у которых были бударки (долбленные лодки для рыбной ловли), лодки, вылавливали из реки корши, пеньки и оставляли сохнуть на песке. Как подсохнут, так их перевозили домой» [17]. Эта традиция сохранялась до 80 – х годов XX в. На чужие карши никто не претендовал.

История культуры уральских казаков зафиксирована в «Словаре говоров уральских (яицких) казаков» Н.М. Малечи, сам говор почти утрачен. Все то, что представлено в этой «энциклопедии казачьей жизни», доходит до нас как свет погасшей Галактики, но какой Свет!

Литература

1. Малеча Н.М. Словарь говоров уральских (яицких) казаков, в 4 т. – Оренбург, 2002. – Т.1 – 496 с.
2. Малеча Н.М. Словарь говоров уральских (яицких) казаков, в 4 т. – Оренбург, 2002. – Т.2 – 592 с.
3. Малеча Н.М. Словарь говоров уральских (яицких) казаков, в 4 т. – Оренбург, 2002. – Т.3 – 563 с.
4. Малеча Н.М. Словарь говоров уральских (яицких) казаков, в 4 т. Оренбург, 2002. – Т.4 – 536 с.
5. Архив СГУКМ, папка Н-4/745, п. Тополи.
6. Архив СГУКМ, папка 241, п. Январцево, 1946 г.

7. Архив СГУКМ, папка 608; тетрадь 686, п. Чапаев, 1958г.
8. Архив СГУКМ, тетрадь 1, п. Кирсанов, 1965г.
9. Архив СГУКМ, папка 82, блокнот 82 Д-4 423, п. Янайкино, 1947г.
10. Архив СГУКМ, тетрадь 30, п. Рубежка, 1949г.
11. Архив СГУКМ, папка 405, тетрадь 405, п. Горячкин, 1956г.
12. Архив СГУКМ, папка 443–460, тетрадь 815, г.Уральск, 1951г.
13. Архив СГУКМ, папка 90/591, тетрадь 627 п. Карша
14. Архив СГУКМ, тетрадь № 1, Кирсанов, 1965г.
15. Архив СГУКМ, папка 38, п. Трекино, 1962г.
16. Архив СГУКМ, папка 261–279, тетрадь 275, п. Лбищенск, 1955г.
17. Архив СГУКМ, папка 242, тетрадь 794, п. Владимировка, 1961г

Donskova G.A.

West Kazakhstan M.Utemisov University

Donskova O.A.

Novorossiysk branch of Pyatigorsk State University

Ural Cossacks and the Forest: Linguistic and Cultural Aspect of Study

The article deals with the problem of the attitude of the Ural Cossacks to the forest and its conservation. The source of the study is the materials of the dialectological archive to the «Dictionary of dialects of the Ural (Yaik) Cossacks» by the ethnographer and linguist N.M. Malechi.

Keywords: commandment, kolok, obvolka, gardens, forest ranger.

Особенности объявлений-наклеек на русском языке в городском транспорте

В статье предпринята попытка проанализировать особенности объявлений (реплик-наклеек) на русском языке в маршрутных такси и личном транспорте г. Бишкек.

Ключевые слова: объявление-наклейка, реплика, городской транспорт, общественный и личный транспорт, маршрутные такси, шутка, коммуникационная ситуация.

В поле нашего зрения находятся объявления-наклейки шуточного характера [1], которые массово появились как в бишкекских маршрутных такси, так и в салонах личных автомобилей.

Если обратиться к истории, то маршрутные такси, или в просторечии маршрутки, появились в советской Киргизии в 1966 году. Они были удобной альтернативой, занимая промежуточное место между массовым общественным пассажирским транспортом и легковыми такси. Линии маршрутных такси, дублируя маршруты других видов транспорта или создавая свои оригинальные маршруты, соединяли разные части Фрунзе.

Особенностями маршрутных такси являлись более высокий проездной тариф, отсутствие кондуктора, льгот по оплате, а также проездных билетов, остановка вне остановочных пунктов, комфортность и др.

Так, в общественном городском транспорте советского периода (автобусы, троллейбусы, маршрутные такси) водитель со своими пассажирами практически не общался, а коммуникация ограничивалась регламентирующими надписями, как: *Уважаемые пассажиры! Просьба билет отрывать самостоятельно. Не курить! Не сорить! Передние места – для инвалидов ВОВ, беременных, пожилых людей и пассажиров с детьми! Стоимость проезда – 5 коп. (для автобуса), 4 коп. – (для троллейбуса), 20 коп. (для маршрутных такси), Храните талоны до конца поездки! Водителя разговорами не отвлекать! Приобретайте проездные билеты у водителя и у диспетчеров и во всех торговых точках г. Фрунзе! Приобретайте месячные проездные для проезда в городском транспорте! Проездные талоны компостировать при входе! В салоне работает кондуктор! Билет без компостера недействителен! Держитесь за поручень! Осторожно: двери открываются автоматически/вовнутрь! На двери не облокачиваться! При аварии выбить стекло молотком! Места для инвалидов,*

410 | беременных и пассажиров с детьми, Уважайте друг друга. Уступайте места пожилым людям, инвалидам, беременным и пассажирам с детьми и др.

После распада СССР условия существования общественного транспорта резко изменились: увеличилось число пассажиров, уклоняющихся от оплаты проезда («зайцев»), сократились доходы транспортных предприятий, прекратилось обновление и ремонт парка, а также государственная дотация транспортных предприятий на перевозки.

Место угасающего массового общественного транспорта заняли частные маршрутные такси – РАФы, ТАРЗы, позднее пассажирские микроавтобусы малой вместимости марки «Mercedes-Bens» и «Газель», именуемые в народе – «бусики». Массово появившиеся в 90-е гг. в независимом Кыргызстане маршрутки создали между водителем и пассажиром новые отношения, которых не знал ранее традиционный общественный транспорт советских времен. Если ранее общение между водителем и пассажирами было минимальным, а нанесение надписей и наклеек в салоне транспорта запрещалось или ограничивалось призывами-лозунгами (*Кто не работает, тот не ест, Чистому городу – чистый автомобиль!, Экономика должна быть экономной, Приятной поездки, Совет пассажира – лучший контролер* и др.), то позже индивидуальное творчество и фантазия, юмор и нежелание водителей поддаваться унынию стали причиной появления на разнообразных частях транспорта надписей и наклеек, призванных выразить «я» его владельца и повеселить других участников дорожного движения, становясь одной из форм опосредованного диалога.

Реплики-наклейки как малый жанр городского фольклора стали результатом как индивидуального творчества, так и тиражируемой печатной продукции в форме шаблонов (цитат, речевых клише, идиом, слоганов нерекламного характера), использование которых определялось склонностью того или иного владельца машины к игровому поведению: *Танки грязи не боятся; Умру, но не помою!* и т. п.

В целом объявления-наклейки можно классифицировать в зависимости от вида городского транспорта, в котором они размещены, – в маршрутном такси и личном транспорте.

Необходимо отметить, что при сплошной выборке примеров в городском общественном транспорте объявления-наклейки не были выявлены. Данный факт можно объяснить только одним обстоятельством: автобусы, в особенности троллейбусы, являются государственной собственностью, тогда как линии маршрутных такси принадлежат частным лицам, следовательно, ограничений для самовыражения и строгой цензуры нет.

I. Анализ объявлений-наклеек на русском языке в маршрутных такси показывает, что коммуникативные намерения чаще всего связаны с дверями, оплатой проезда и остановками, порядком и чистотой в салоне, осторожностью при выходе из салона, количеством допустимого числа пассажиров и т. д.

Рассмотрим их подробнее. Так, нами были выявлены объявления-наклейки, связанные:

1. С дверями маршруток.

Двери в микроавтобусах за редким исключением автоматически не открываются и не закрываются: пассажир должен их сам открыть и закрыть, зачастую к неисправным дверям пассажиры прикладывают излишние силы, что приводит к их неисправности. Это возмущает владельца автомобиля, в связи с чем водители вывешивают объявление: *«Дверью не хлопать»*. Однако подобного характера объявлений оказывается недостаточно, и до пассажиров транспорта водитель пытается донести необходимое требование иными средствами: *Закрывая дверь, посмотри в глаза тому, кому прищемишь пальцы; Хлопнешь дверь – получишь монтировкой/умрешь от монтировки; Если вы благодарите водителя за поездку, то не хлопайте дверь, а просто дайте ему денег; Кто хлопнет дверь – тот станет льготником; Дверь закрывать нежно, пальчиком (мизинчиком)!; Не хлопай дверьми – это наш единственный выход; Конкурс на лучшее захлопывание двери кончен: всем спасибо!; Просьба не хлопать дверь, а то она может обидеться; Закрывайте дверь, как двери своего холодильника; Не хлопай дверь – детей не будет!* и мн. др.

2. С оплатой проезда и остановками.

Маршрутки в столице Кыргызстана – Бишкеке и его пригороде работают в режиме «остановки по требованию». Водитель не всегда вовремя слышит просьбу пассажира об остановке, потому что нужно следить за количеством вошедших пассажиров, принять у них оплату, одновременно при этом контролировать дорогу, выдавать сдачу, объявлять остановки, следить за «зайцами» – пассажирами, уклоняющимися от оплаты и др. Это приводит к необходимости регулировать взаимоотношения шофера и пассажиров: *Цена 10 сам. Торг неуместен; Кто не платит, тот выходит; Лучшие маленький сом, чем большое спасибо; Просьба не расплачиваться мелкими деньгами: у водителя аллергия на мелочь; Вход беременным бесплатный; Как заплатишь – так и доедешь; Платишь сейчас – едешь потом; Ничто так не отвлекает водителя, как неоплаченный проезд, Просьба об остановке сообщать водителю, а не соседу и мн. др.; а также Тише скажешь – дальше выйдешь; Остановку объявляйте так, будто вы ее проехали; Кричите громче! Когда проедете, все равно будете орать; Хочешь выйти, кричи!; Говорите громче – водитель глухой; Остановки типа «здесь» и «туда» не выполняются; Водитель «где-то там» и «где-то здесь не останавливается и др.*

3. С порядком и чистотой.

Нам встретились такие примеры, как: *Просьба семечки, орешки и бананы есть вместе с кожурой, Только не гадить!; По салону не бегать!; Любимые пассажиры! Оставить след в жизни – это не значит нагадить в автобусе. Ваш экипаж; Закурил сам – угости водителя!; Внимание! Если вы увидите,*

412 | что кто-то из пассажиров мусорит в салоне (жвачка, семечки, бумажка, бутылка и т. д.), сообщите водителю и проезд для вас будет бесплатный и мн. др.

Насмешливая издевка угадывается за объявлением *Пьяным, грязным и вонючим не входить!; Не курить, не сорить! Уборщица в отпуске: семечки, орешки и бананы просьба есть вместе с кожурой!* и мн. др.

В летнее время актуальным становится объявление *Мух, комаров и прочих насекомых шторами не давить!* Так водитель в шуточной форме пытается донести до сознания пассажиров определенные формы общественного поведения.

4. С осторожностью при выходе из салона.

Когда пассажир заходит или выходит из маршрутных такси, в которых иногда бывают низкие потолки, известные своим неудобством, желая предупредить об этом пассажиров, водитель над дверями, вместо регламентированного *Осторожно! Берегите голову!*, вешает объявление *Место для удара головой (Место для битья головой)*.

5. С количеством допустимого числа пассажиров в салоне.

Объявление строится на замене одного компонента (число сидячих мест, число стоячих мест) другим («сколько сядет», «сколько влезет»): *Сидячих – сколько сядет, стоячих – сколько влезет*.

Выделяется также некоторое количество и «чисто» игровых объявлений, основной целью которых является просто пошутить, заставить пассажиров, находящихся в салоне, улыбнуться: *Внимание! Машина на автопилоте; По салону голыми не бегать!, Пьяными считаются пассажиры, не попавшие в дверь нашей маршрутки с трех раз!, Люди, ХОДИТЕ ПЕШКОМ!, Улыбните свой улыбатор!, Места для пожилых беременных мужчин-инвалидов* и мн. др.

Кроме салонов маршрутных такси, реплики-наклейки могут быть размещены на лобовом стекле и на внешней стороне корпуса автомобиля:

– С выражениями неизвестных авторов: *Пешиеоды вообще как ниндзи – всегда в черном, возникают ниоткуда, уходят в никуда, верят, что принадлежат к касте бессмертных; Водители как самураи, их не е...т жизни простых смертных; Тонна металла не различает вас по расе, религии, полу, заработку, длине и глубине принадлежности: все кости хрустят одинаково мелодично!, Пешиеоды, запомните, водители отсидят и выйдут, а вы ляжете и никогда не встанете!!! Всем добра:)); Почему пешиеоды и легковые автомобили уверены в исправности моих тормозов больше меня? Даже я так не уверен, как они; Пешиеоды бывают двух видов: шустрые и мертвые* и т. д.

– С крылатыми выражениями из художественной литературы и их вариантами: Я встречал много людей, у которых не было машины. Я встречал много машин, внутри которых не было людей (Бувайсар Саитиев). Последнее выражение является вариантом крылатого выражения, принадлежащего Габ-

риэлю Гарсиа Маркесу: *Я встречал много людей, у которых не было одежды. И встречал много одежд, внутри которых не было людей.*

– С крылатыми выражениями из мультфильмов, кинофильмов и популярных песен: *Ты заходи, если что...* (варианты: *Ты извини, если че...*, *Ну ТЫ это, или Шо? Опять? ОБГОНЯЙ, если что...* (волк из мультфильма «Жил-был пес»); *В чем сила, брат? Сила в правде!* (Бодров из кинофильма «Брат»), *Нас не догонят!!!* (из репертуара группы «Тату»), *В гости к Богу не бывает опозданий* (Вл. Высоцкий) и т. д.

– С поздравлениями с праздником в адрес обобщенного неперсонифицированного образа горожанина-бишкекчанина: *Никто не забыт, ничто не забыто! Мы помним, мы гордимся!; На Берлин!; С Новым годом! и др.;* различными пожеланиями: *Счастливого пути!; признания в любви, своего рода «мысли вслух»: Мой город Бишкек!, I Love Bishkek и др.*

С появлением социальной сети Instagram широко стала использоваться метка «хештег» (# – решетка): *#тычетакаядерзкая, #навсебабки, #бабий-магнит, #набигудях.* Владелец автомобиля, заинтересованный в новых знакомствах, размещает на одной из внешних частей машины инстаграм-наклейку со своим ником. Кроме того, такие метки являются намеком на определенные действия других участников дорожного движения: *#отвернись* или *#несмотри* (заглядывать в чужой автомобиль – неприлично и пора бы отвернуться); *#выписывай* (подразумевает то, что водитель не собирается лишний раз церемониться и ему проще оплатить штраф за тонировку или превышение скорости), *#бешеныйсарай* (автомобиль, повывавший всякое, но сохранивший резкость и маневренность) и т. д.

II. Реплики на личных автомобилях

Чаще всего владельцы личного автотранспорта располагают наклейки на внешней стороне автомобиля: заднем/боковом стекле или боковых панелях дверей.

Компетенция в управлении транспортным средством оказалась одной из самых обширных. Так, неумелый, начинающий или «небыстрый» водитель предупреждает о своей неопытности следующими наклейками: *Еду, как умею! Я учусь, имейте совесть!; За рулем уже 5-й день!; Паркуюсь, как блондинка; Быстрее только улитка; Нет! Папа подарил; Осторожно, путаю педали!; Не би-би мозги!; Купил права за деньги; Осторожно! Люблю целоваться!; Место для поцелуев* (в значении «столкнуться»).

Тип наклеек с предостережением/предупреждением в адрес водителей, не соблюдающих правила дорожного движения, представлен следующим рядом: *Водитель, будь внимателен: чужая жизнь в твоих руках!; На дороге все равны – уважайте друг друга!; Сев за руль в нетрезвом уме – можешь остаться в твердой памяти!; Проехав на красный свет, можешь прогнуться с белым!; Быстро поедешь, быстро понесут; Держи дистанцию!*

414 *Выброс тормозного парашюта!; Не соблюдая дистанцию на дороге, вы можете оказаться на финишной прямой и мн. др.; или не соблюдающих их: Мне плавать на всех: паркуюсь, где хочу!; медаль «За дебильную парковку!», Скорость не главное; Пристегнись!; Не торопись, наверху принимают круглосуточно; реали-шоу «Угадай маневр!», Узбакойся: самое главное ден-соолук!; У пацанов свой ГОСТ!; ПДД? Не слышал!; Не води свой автомобиль быстрее, чем летает твой ангел-хранитель!; Еще раз посигналишь, вообще никуда не поеду!; Обгоняй! Кто-то ждет твои почки! Не торопись / Следи за дорогой: тебя ждут дома и др.*

Кроме того, обращения могут быть не только в адрес водителей, участников дорожного движения пассажиров, но в адрес пешеходов: *Не рычи!; Не сердись! Торможу резко, особенно сегодня!*


Часто владельцы автомобилей пытаются отшутиться на предмет состояния своей машине: *Не смывать! Грязь лечебная!; Это не грязь – это пот!; Грязный танк в бою не виден; Танки не моют, танки красят!; Это не грязь – это тонировка; Танки не моются!; Пусть моются те, кому лень чесаться!; Ты сам-то моешься?; Умру, но не помою!!!; Склеено грязью, не смывать!*

Нередко водитель делится с другими участниками дорожного движения своими положительными эмоциями, желая похвастаться: *У меня родился сын / родилась дочь!; Везу наследника/принцессу!; У нас мальчик/девочка!; Кто куда... – А я за сыном!; или поблагодарить: Любимая, спасибо за дочь/сына!; Спасибо за день, спасибо за ночь, спасибо за сына, теперь хочу дочь! и даже: Выходи за меня замуж!*

На дороге присутствует конкуренция между дорогими и дешевыми моделями, крупно- и малотоннажными машинами. Обладатели крупногабаритных машин, несомненно, имеют неоспоримое преимущество перед быстрыми легковушками: *Ты едешь быстро, а я – везде. Проеду там, где танки сядут. Двухлитровым бывает только сок! Дорогу танку!; Все за мной, я знаю короткую дорогу!; Танки грязи не боятся!; Ладно я, а вы все куда претесь?! Размер имеет значение и др.*

Владельцы же малолитражных, дешевых или старых машин, желая оправдаться за несоответствие своей машины общепринятым стандартам, используют лексику со значением значительного преувеличения и преуменьшения размеров, а также технических возможностей машины, создавая тем самым комический эффект. Это обыгрывается через такие наклейки, как: *Я маленький, но наглый; Зато не пеешком; Занос 2 метра; Какая жизнь – такая и машина!; Пожалей мою малышку; Не смотри на размер – бойся, торможу резко, особенно сегодня; Вырасту, стану джипом, Я в детстве много болел; Джип-инвалид (последние три о марках машин Тисо и Ока); Сушеный кадиллак – просто добавь воды (о ЗАЗ); Торопишься – перепрыгни и т. д.*

Популярными оказались объявления-наклейки, подчеркивающие незаурядное чувство юмора владельца автомобиля в стилистике автомобильного

спорта, имитирующие дизайн спорткаров, эмблемы брендов и концернов: *Priorshe* (Приорше) (Porsche и Лада Приора), *Land Niver* (внедорожник «Landrover» и Лада «Niva»), «*BUHUMMER*» (БуХаммер) (УАЗ, именуемый *буханка* в сочетании с его надежностью, проходимостью и вместимостью, характерной для HAMMER),  *Lada* (Lexus и Лада), *Жигуар* (Жигули и Jaguar), *Vedrover* (Landrover и Лада) и др.

Владельцы как личного автотранспорта, так и маршруток через объявления-наклейки могут создать портрет брутального ковбоя, сильного и молчаливого, или мачо, сообщающего о своей маскулинности: *Экипаж машины в стюардессах не нуждается! 100 % мужик! Никто, кроме нас!* (с эмблемой ДДВ) или *Экипаж ищет стюардесс; Девчонки, прыгайте ко мне! Красивые парни не прячутся за тонировкой! Красавчег! Веселый, смелый, холостой; Трезвый и без денег* и др.

Подыгрывая мужчинам, женщины тоже стали устанавливать такие искрометные реплики-наклейки, нередко имеющие оттенок сексизма: *За рулем блондинка!; Я не стерва, это нервы!; Целуюсь лучше, чем паркуюсь!; Ой, все!; Девочки круче!; Извините! За рулем девушка! Нервные клетки не восстанавливаются!; Йа блондинко! Заболталась по телефону* (о побитой машине), *Наплакала...; Не угадали! Купила в кредит* (о дорогой марке машины), По мнению водителей-мужчин, женщины по умолчанию считаются неопытными водителями: *Не сигнал – перепутаю педали; Осторожно: стажер; Не гудите, и так страшно!*

У водителей часто вызывает негодование состояние дорог: *УАНООею с этих дорог!; Хороший асфальт на дороге не валяется!; Я плачу налоги, а где дороги?! Какая власть, такие и дороги!* и др., *пробки в дороге: Рожден свободным, замучен пробками; Не едь за мной, я сам потерялся* и т. д.

Реплики-наклейки часто сопровождаются изобразительным рядом:



В 2020 году на автомобилях появился новый тип наклеек, связанный с коронавирусной инфекцией COVID-19: *Помой свои руки с мылом!; Стоп, коронавирус!; #CORONA_ВАЛИ; Вирус не пройдет!*

Одно из самых необычных объявлений, выявленных нами не в салоне маршрутки, а на одной из конечных остановок г. Бишкек, где дислоцируются все маршрутные такси, следующее: *Ахтунг! Ахтунг! Нихт куритен! Если куриттен – туширен окуркен унд плюватен урнен!!! Нихт плюватен урнен –*

416 | злюкен шоперен – гранд гроссен штрафен (3500 сом). **ФЕРШТЕЙН???**!, что означает Внимание, внимание! Не курить! Если будете курить, необходимо тушить окурки и плевать в урну!!! Если не будете плевать в урну – злой шофер назначит очень большой штраф (3500 сом). **ПОНЯТНО???**!

Рост количества городского транспорта, начиная с 1990-х годов, обусловил особую форму речевой коммуникации водителя с пассажирами. Отличительной особенностью наклеек-объявлений является их лаконичность, ограниченный арсенал вербальных и невербальных средств, а также прицел на интерактивность, использование различных приемов языковой игры и демонстрация творческого начала.

Главная цель наклеек – проявление водителями своей индивидуальности, оригинальности, эмоционального состояния, региональной принадлежности, демонстрации своего отношения к машине и пешеходам, позиционирование статуса, личных или водительских качеств.

Литература

1. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Малые письменные жанры в городском общении: на пути к диалогу // Капанадзе Л.А. (сост.), Кузьмина С.М. (отв. ред.). Жизнь языка : Сб. ст. к 80-летию М.В. Панова. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – С. 256–262.

2. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Современное городское общение : типы коммуникативных ситуаций и их жанровая реализация (на примере Москвы) // Современный русский язык : Социальная и функциональная дифференциация. – Москва : Языки славянской культуры, 2003. – С. 103–126.

3. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Языковое существование современного горожанина : на материале языка Москвы. Монография. – Москва : Языки славянских культур, 2010. – 496 с.

4. Иванова Т.Г. «Остановок «здесь» и «туда» не существует // Родина. – 2006. – № 6. – С. 48.

5. Иванова Т.Г. Объявления в маршрутках: взгляд фольклориста // Живая старина. – 2007. – № 4. – С. 35.

6. Никишина Е.А. Наклейки на автомобилях как малый жанр в системе речевого взаимодействия на дороге. Режим доступа : <https://www.researchgate.net/profile> (дата обращения: 27.04.2022).

Doolotalieva G.S.

Bishkek State University named after K. Karasaev

Features of label ads in Russian in urban transport

In the article, an attempt was made to analyze the features of ads (replica labels) in Russian in fixed-route taxis and personal transport in Bishkek.

Keywords: label announcement, replica, city transport, public and personal transport, fixed-route taxis, joke, communication situation.

Особенности обучения аудированию будущих студентов факультета международных отношений

В данной статье рассматриваются некоторые особенности развития навыков аудирования в обучении русскому языку как иностранному будущих учащихся факультета международных отношений и мировой политики в российских вузах. Для продуктивного обучения будущих студентов факультета международных отношений аудированию необходима такая методическая система, которая бы учитывала имеющиеся трудности этого вида речевой деятельности и обеспечивающая в будущем их преодоление. Целесообразно обучение аудированию на занятиях по РКИ с привлечением аудиотекстов, которые имеют непосредственное отношение к языку специальности. Автором рассматриваются трудности, с которыми сталкиваются студенты, а также предлагаются некоторые рекомендации относительно использования аутентичных аудиоматериалов.

Ключевые слова: иностранные студенты, русский язык как иностранный, профессионально-ориентированное обучение, будущие дипломаты, подготовительный факультет, международные отношения, дипломатия, аудирование, международные отношения.

В текущей политической обстановке сложно переоценить роль дипломатии. Для всех стран мира как никогда очень важным является вопрос о регулировании и предотвращении международных конфликтов [7]. Именно поэтому сегодня таким важным является качественное обучение студентов факультета международных отношений. Стоит подчеркнуть, что обучение иностранцев в вузах Российской Федерации также является существенным элементом публичной дипломатии нашей страны. Через обучение в России иностранные студенты (студенты факультета мировой политики и международных отношений в особенности) приобщаются к ценностям России, изучают взгляд России на международные отношения. С высокой долей вероятности и в будущем, уже в своей профессиональной деятельности, эти люди будут способны понимать и разделять ценности России и иметь четкое представление о ее роли на мировой арене. Все это возлагает большую ответственность и на преподавателей русского языка как иностранного. Именно от русистов, осуществляющих обучение студентов языку специальности,

418 | будет зависеть успешность обучения данной группы учащихся в высших учебных заведениях.

В методике преподавания русского как иностранного аудирование определяется как «процесс, состоящий из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания слышимого сообщения» [3]. Усвоение нового языка, развитие речевых навыков осуществляются главным образом через слушание, поэтому аудирование, очевидно, должно быть развито лучше других умений, но на деле этот вид речевой деятельности вызывает у обучающихся наибольшие трудности. Лекции представляют собой самый сложный для понимания вид занятий по специальности. Освоение лекционного материала затрудняется из-за отсутствия навыков конспектирования, работы на лекционном занятии без опоры на текст, чтения лекций одновременно российским и иностранным студентам и т. д. Методисты констатируют, что требования, предъявляемые в настоящее время российской высшей школой к уровню подготовки абитуриентов, не соответствуют уровню подготовленности выпускников факультетов для иностранных граждан, осуществляющих их довузовское обучение, даже при условии успешного овладения русским языком в объеме первого сертификационного уровня (ТРКИ-1). В качестве причин такого несоответствия называются существенные отличия методов обучения в российском вузе от обучения в вузах родной страны, а также слабая подготовка студентов по русскому языку в целом и по профильным предметам в частности [5].

Студенты продвинутого этапа обучения должны обладать навыками и умениями, так называемого критического аудирования, которое подразумевает глубокое понимание аудиоинформации. При этом к основным умениям, необходимым для восприятия речи на слух, относятся умения:

- понимать на слух содержание аудиотекста, который законченный по смыслу и в котором использованы преимущественно эксплицитные способы выражения содержания, а имплицитные формы отличаются стандартностью моделей продуцирования смысла и высокой частотностью;
- достигать необходимого уровня понимания в различных ситуациях общения в соответствии с заданными параметрами характеристик общения;
- понимать базовое тематическое содержание, а также наиболее важную смысловую информацию, в которой отражены намерения говорящего;
- понимать семантику ряда фрагментов текста;
- адекватно воспринимать базовые социально-поведенческие характеристики говорящего;
- понимать основные мотивы говорящего, характер его отношения к предмету речи [3].

Среди трудностей аудирования главной можно считать отсутствие у слушающего возможности регулирования процесса, так как аудиро-

вание является, пожалуй, единственным видом речевой деятельности, в котором не все зависит от лица, его выполняющего. Данный вид деятельности сложно приспособить к своим возможностям, самостоятельно создать благоприятные условия для восприятия информации. Трудности, связанные с языковой формой сообщения, с одной стороны, заключаются в наличии незнакомого материала, с другой – в его сложности для восприятия на слух.

Также важным фактором при аудировании, как и при обучении РКИ вообще, является мотивация студента. Человека сложно заставить внимательно слушать и стараться понимать то, содержание чего ему неинтересно, или то, что он считает ненужным для себя. Следовательно, преподаватель РКИ должен учитывать реальные потребности обучающихся при выборе аудиоматериала. На начальном этапе обучения студентов данного профиля это могли бы быть отдельные слова/ словосочетания (термины из политической глобалистики и международных отношений): национальное государство, сферы влияния, баланс сил, международный договор, система международных отношений и т. д. Затем было бы уместно, на наш взгляд, перейти к работе с аудиоматериалами адаптированных лекций по специальности. На данный момент нам не известны пособия для будущих дипломатов, которые бы включали в себя задания на аудирование такого формата. Они могли бы быть сформированы на базе учебников (или конспектов к учебникам) по следующим дисциплинам: глобалистика, история международных отношений, международное право. Само прослушивание также может сопровождаться заданием, связанным с поиском наиболее важной информации из прослушанного материала. В качестве завершения уместно предложить задания, призванные проверить глубину понимания прослушанного (например, задания с множественным выбором).

Эпизодически в соответствии со спецификой контингента обучаемых возможно привлечение аутентичных видеоматериалов текущего дня (новости международной политики, беседы с экспертами – политологами) с последующим обсуждением прослушанного в группе. В качестве примера, здесь можно привести программу «Мнение эксперта» на канале Фонда Горчакова, представленного на видеохостинге Youtube. Могут быть также использованы подкасты. Мы бы рекомендовали, к примеру, подкасты сайта PlayerFm. Здесь можно найти шесть подкастов, посвященных тематике международных отношений и мировой политики (Российский подкаст о международной безопасности «Принуждение к миру», «Стратегия», подкаст, посвященный особенностям межнациональных отношений и менталитетов разных наций «Национальный вопрос», подкаст о психологии международных отношений «Альтера Парс», «Новости ООН», подкаст, посвященный проблематике Китая «Восточная шкатулка»).

Стоит также отметить ряд имеющихся трудностей, связанных с условиями предъявления аудиотекста. Под условиями здесь стоит понимать количество прослушиваний и темп речи говорящего. Темп речи определяет не только точность понимания и восприятия, но и эффективность запоминания. Общий темп речи складывается из двух составляющих: количества произносимых слов в минуту и количества пауз. Темп говорения в некоторых случаях может быть неравномерным, в речи возможно присутствие эмоциональной окрашенности, подчеркивание новизны одной информации и привычности другой. Также более важная информация, как правило, акцентируется и сообщается медленнее, а второстепенная напротив быстрее. Пониманию способствует в том числе и увеличение темпа, но только до определенных пределов. Темп при аудировании имеет ключевое значение в связи с тем, что у студента нет возможности (как, например, при чтении) вернуться назад, чтобы обдумать те или иные предложения из текста еще раз. В связи с этим в методике РКИ часто присутствуют споры о том, с какого темпа речи следовало бы начинать обучение.

Согласно мнению ряда методистов, целесообразнее и правильнее выдерживать нормальный, средний темп, а в отдельных случаях (когда нужно обратить на что-то внимание студентов) замедлять его на какое-то время и потом снова переходить на нормальный. Внимание нужно обращать также на ритмику речи. В жизни человек говорит не отдельными словами, а синтагмами, и при восприятии речи он также осознает не каждое отдельное слово, а определенную смысловую группу слов. Поэтому обучающихся необходимо приучать к восприятию именно ритмической речи, где паузы между синтагмами могут быть длительными, но сами синтагмы произносятся в нормальном темпе.

Такие факторы, как ритм, ударение и паузы также влияют на темп слушания. Сокращение пауз более чем на половину ухудшает восприятие, вызывает ложное представление об увеличении скорости речи. Паузы, в свою очередь, подразделяются на синтаксические и несинтаксические. Например, паузы дыхания и паузы-хезитации (нерешительности, припоминания). В то время как говорящий иногда использует паузы для коррекции высказывания, слушающий воспринимает их как средство риторической стратегии. Все это влияет на темп речи, либо придавая ему естественность, либо замедляя его. Обучение, как правило, начинают с темпа «ниже предела лекторской речи». Средний темп речи говорящих на русском языке равен 240–260 слога в минуту, именно этого темпа рекомендуется придерживаться преподавателю-русисту [1]. При быстром темпе студентам бывает трудно полностью охватить содержание услышанной информации, так как механизм внутреннего проговаривания отстает от скорости аудиотекста. Однако и при слишком медленном темпе может затрудняться смысловой синтез по той причине, что внимание

учащегося рассеивается. Поэтому важно стремиться к оптимальному для слушающего темпу предъявления аудиоинформации, в идеале – темпу его говорения на родном языке.

Актуален в обучении аудированию вопрос о целесообразности повторения одного и того же речевого сообщения. Некоторые русисты считают, что быстротечность и неповторимость слуховой рецепции – характерное качество аудирования, а понимание речи при ее однократном предъявлении – фундаментальная трудность слушания с пониманием. В этой связи рекомендуется «приучать» психику студентов к естественным условиям коммуникации с помощью облегчающих факторов: зрительного сопровождения, небыстрого темпа, знакомого голоса и т.п. Но в ряде случаев повторное прослушивание является необходимым, например, если аудио используется для обучения говорению (задания на пересказ) или письменной речи (изложение услышанного).

Наиболее успешно воспринимается студентами аудиоинформация, сопровождаемая изображениями или схемами. Также традиционно легче воспринимаются знакомые голоса, нежели незнакомые, мужские – легче, нежели женские и детские. При этом тембр и высота голоса влияют на аудирование следующим образом: легче всего воспринимается низкий мужской голос, имеющий мягкий тембр, а также в целом отчетливая, выразительная речь [1].

Таким образом, для успешного обучения аудированию будущих студентов факультета международных отношений необходима такая методическая система, которая бы учитывала имеющиеся трудности этого вида речевой деятельности и обеспечивала в будущем их преодоление. Также целесообразно обучение аудированию на занятиях по РКИ с привлечением аудиотекстов, имеющих непосредственное отношение к специальности.

Литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – Москва : Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. – 185 с.

2. Гардези А.М. Важность профессионально ориентированной языковой подготовки на подготовительном отделении для дальнейшего обучения иностранных студентов // Векторы благополучия: экономика и социум. – 2014. – №1 (11). Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/vazhnost-professionalno-orientirovannoy-yazykovoy-podgotovki-na-podgotovitelnom-otdelenii-dlya-dalneyshego-obucheniya-inostrannyh> (дата обращения: 25.03.2022).

3. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного: Словарь. – Москва : Русский язык, 1993. – 169 с.

4. Кулик А.Д. Профессия – политолог : русский язык в учебно-профессиональной сфере: первый сертификационный уровень (В1) : профессиональные модули «Международные отношения», «Политология»: учеб. пособие для студентов-иностранцев. – Москва : РУДН, 2016. – 93 с.

5. Литвинова Г.М. К проблеме формирования навыков аудирования лекций по специальности // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. – 2013. – № 4. – С. 119–126.

6. Массалова А.Э. Специфика отбора учебных текстов при обучении русскому языку как иностранному на основных курсах военнослужащих инженерного профиля // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 3 (27). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-otbora-uchebnyh-tekstov-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-na-osnovnyh-kursah-voennosluzhaschih-inzhenernogo> (дата обращения: 25.03.2022).

7. Пакарева О.И. Роль дипломатии в разрешении международных конфликтов // Молодая наука. – 2016. – № 14. – С. 62–63. – Режим доступа : https://pgu.ru/editions/young_science/detail.php?SECTION_ID=4368&ELEMENT_ID=201271 (дата обращения 07.04.2022).

8. Полетаева О.С. Работа с документами на уроках истории // Вестник евразийской науки. – 2012. – №3 (12). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-s-dokumentami-na-urokah-istorii> (дата обращения: 25.03.2022).

9. Рафикова Н.В. Динамика темо-рематических отношений при формировании читательской проекции текста // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1996. – С. 100–106.

10. Татаринова Н.В., Халеева О.Н. Из опыта создания профильного учебного комплекса по языку специальности для иностранных слушателей подготовительных факультетов // Довузовский этап обучения в России и мире : язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан сборник статей. Ответственные редакторы : М.Н. Русецкая, Е.В. Колтакова. – 2018. – С. 739–744. – Режим доступа : <http://www.pushkin.institute/science/konferencii/oppf/2018/> (дата обращения: 25.03.2022).

11. Халеева О.Н. Обучение иностранных слушателей подготовительного факультета общению в учебно-профессиональной сфере (филологический профиль) // Преподавание русского языка как иностранного в вузе: опыт и перспективы: сборник научных статей / Моск. Гос. Ин-т междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. Русского языка для иностранных учащихся. – Москва : МГИМО-Университет, 2018. – С. 390–397

12. PlayerFm [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.player.fm/> (дата обращения: 27.14.2022).

**Developing listening skills of the future students of the Faculty
of International Relations**

This article deals with the problem of listening skills development in teaching Russian as a foreign language for future students of the Faculty of International Relations and World Politics in Russian universities. For the successful teaching of future students of the Faculty of International Relations it is important to develop such methodological system that would take into account the existing difficulties of this type of speech activity and ensure their overcoming in the future. It is advisable to teach listening with the involvement of audio texts that are directly related to the language of the future profession. The author examines the difficulties faced by students, and also offers some recommendations regarding the use of authentic audio materials.

Keywords: Russian as a foreign language, diplomacy, world politics, international relations, teaching Russian, language for specific purposes, listening.

*Дорофеева Ольга Алексеевна
Чернова Любовь Викторовна
Армавирский государственный педагогический университет
koka3082@mail.ru;
lolache@mail.ru*

Когнитивно-дискурсивный портрет Михаила Меньшикова: на материале корпуса текстов записных книжек, дневниковых записей, путевых заметок 1877–1880 гг.

Исследование, проведенное на стыке лингвистики, социолингвистики, лингвистической антропологии, когнитивной лингвистики, прагматики, философии, истории, психологии, позволяет высветить многогранность языковой личности выдающегося русского публициста М. О. Меньшикова в годы становления. В статье обращено внимание на лексико-семантический и метатекстовый уровни репрезентации его языковой личности.

Ключевые слова: языковая личность, семантика, метатекст, дискурс, дневниковые записи, репрезентация.

Предметом исследования послужил корпус текстов записных книжек, дневниковых записей, путевых заметок М.О. Меньшикова за 1877–1880 гг. Этот период жизни публициста связан с учебой в Техническом училище Морского ведомства в Кронштадте. Именно это обусловило большое количество записей, косвенно и напрямую связанных с жизнью училища и людьми, окружавшими юного Меньшикова в стенах учебного учреждения. Наличие регулярного дневника и скрупулезность, с которой осуществлялись записи, со всей очевидностью характеризуют Михаила Осиповича тех лет как безусловно творчески одаренную, неординарную и в целом зрелую языковую, витальную, социальную и духовную личность.

Несмотря на то, что объектом нашего внимания является, прежде всего, языковая личность юного Меньшикова, мы не можем игнорировать составляющие его «Я-концепции», осмысление которых возможно исключительно посредством обращения к инструментам лингвистики и других когнитивных и гуманитарных наук: социолингвистики, лингвистической антропологии, когнитивной лингвистики, прагматики, философии, истории, психологии.

Читающему содержанию и форма дневника дают достоверную информацию о личности писавшего. Объективность дневниковой записи выражается

в документальной точности при передаче образа мыслей и чувств пишущего, его системы ценностей, уровня интеллектуального и нравственного развития, особенностей эмоциональной реакции на внешние стимулы. Вот почему дневниковые записи становятся ценнейшим источником для разноаспектного анализа сущности воззрений М.О. Меньшикова, что дает читателю возможность увидеть стремление формирующейся личности к пониманию и постижению чего-то наивысшего: смысла жизни, ценностей или философских категорий. Мы наблюдаем перманентное движение вперед, происходящее посредством преодоления естественно возникающих сомнений и противоречий. Очевидно, что внутренние конфликты в развитии личности М.О. Меньшикова проявляются в вечной борьбе двух начал – биологического и социального [3].

Опираясь на анализируемые тексты, мы приходим к осознанию феномена личности Меньшикова в ее развитии как имманентно присущем человеку свойстве [1]. При этом ядром «Я-концепции» становится неординарная языковая личность будущего публициста, репрезентатором которой выступает обнаруженная нами система метаязыковых и речевых маркеров, отражающих эмоционально-психическое и интеллектуальное восприятие мира.

Анализ корпуса текстов записей М. О. Меньшикова 1877–1880 гг. позволяет нам вычлениить три основных уровня репрезентации языковой личности [2]:

- 1) лексико-семантический, реализованный системой регулярных и нерегулярных тропов и других индивидуализированных показателей;
- 2) синтактико-прагматический, обеспечивающий такую синтаксическую организацию речи, которая воссоздает антропоцентричность языка Меньшикова;
- 3) метатекстовый, который позволяет соотнести тексты записей и дневников с реалиями, ситуациями, событиями, персоналиями и дает широкое поле для их подтекстового прочтения, в ходе которого видно не только изменение, движение, запуск внутренних потенций и механизмов личности, но и проявление и реализация качественных новообразований личности будущего публициста в виде жизненного опыта, способов осуществления деятельности, отношения к окружающему миру и к самому себе.

Формат статьи не позволяет нам широко осветить значительные результаты, полученные при многоаспектном анализе дневниковых текстов М.О. Меньшикова. Сосредоточимся на освещении частных вопросов лексико-семантического и метатекстового уровней.

Говоря о лексико-семантическом уровне, отметим ряд характерных языковых особенностей. Так, например, достаточно часто встречается употребление лексем с суффиксами субъективной оценки: *гребеночка, папаша, капиталец, стишки* и др. Заключенные в различные контексты, они становятся маркерами настроения автора. Почему Михаил Меньшиков, перечисляя покупки,

426 | на первой странице записной книжки употребляет именно слово *гребеночка*. Не гребень, не гребенка. Нам видится в этом глубокое личное отношение к вещам, принадлежащим автору, некий детский трепет.

«Надо лишь хоть бы небольшой основной *капиталец* – хоть тысяча в десять, да энергия, да знание заветных нужд в России» [5, Л. 54]. С точки зрения современного русского языка, лексема *капиталец* маркируется как разговорная, уничижительная. Однако если мы обратимся к диахронному аспекту, то увидим, что еще в «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова толкуется как уменьшительно-ласкательная. Именно в таком значении это слово употребил и М.О. Меньшиков, полагая, что большой капитал для него недостижим.

Своего рода феноменом является персонажная зона дневников, являющая собой кальку общественного устройства, реализованную в отдельно взятом учреждении [6]. Проявив удивительную наблюдательность, остроту ума и несомненный литературный талант, Михаил Осипович создает целую галерею портретов начальства Технического училища морского ведомства в Кронштадте, метко обличая пороки и высвечивая добродетели людей, ставших агентами социализации будущего публициста.

Обратимся к примерам. Вполне естественно, что первым Михаил Осипович охарактеризовал начальника училища, генерал-лейтенанта Александра Ильича Зеленого. С одной стороны, используя нарушение лексической сочетаемости «*орденами не щеголяет*» [5, Л. 6], Меньшиков характеризует начальника как человека скромного. Однако автор отмечает и несомненный недостаток Александра Ильича: «...Держится рутинных начал – на развитие, наприм. воспитанников не обращает внимания... Духом времени не заражен» [5, Л. 6, 6 об]. Юный Меньшиков тонко чувствует, что Зеленой – это человек, тормозящий развитие училища, ограничивающий возможности для формирования разносторонних личностей обучающихся: «Вообще же человек довольно хороший, как человек... как начальник является остатком старого – прошлого, неприменимого к требованиям новой жизни» [5, Л. 6 об].

Следующий персонаж – инспектор классов, генерал-майор Ив. Никол. Тыртов. Оценка этого человека достаточно скупа и сосредоточенна в плоскости внешних характеристик. Причем, в ткани текста обнаруживаем лексический повтор: «*Среднего роста, очень худощавого сложения... лицо желтое, крайне худощавое*» [5, Л. 6 об]. Кроме того, Меньшиков прибегает к контекстным синонимам: «*австрийский император – тип нерусский*». Свидетельствует ли эта зарисовка об отсутствии ярко выраженного личного отношения Михаила Осиповича к инспектору классов, малом знакомстве с ним, остается для нас загадкой.

Далее описывается инспектор строительной и хозяйственной части, полковник Вал. Петр. Харин. Здесь видим наряду с часто встречающимися

эпитетами «серебряная голова», «умные глаза» совершенно удивительную характеристику нрава: «характер старозаветный» [5, Л. 6 об, 7]. Одним этим эпитетом Меньшикову удалось донести до читателя излишнюю консервативность личности инспектора, который «кланяется старому дисциплинарному божку» [5, Л. 7].

Характеризуя помощника инспектора классов Илью Павловича Алымова, публицист со всей очевидностью рисует личность неординарную и интересную. Вот как о нем отзывается Михаил Осипович: «Чудак и оригинал большой руки. Небольшого роста с большою включенною головою, с курьезными бакенами и усами. Выражение лица меняется и вида представляет крайность: глубочайшее внимание, или необычайное изумление, восторженность пр. Ходит наотмашь, грудью вперед, с серьезнейшим видом. Характера кажется доброго, – с воспитанниками мало имеет сношений. Человек дельный и ученый, много имел. Как преподаватель тоже хорош. Хорошо преподает «Не так...не так... поправьтесь!! О!! Боже! Вы не знаете!!! Праведное небо!..» и чуть лишь воспитанник намекнул на следуемый ответ, И.П. приходит в совершеннейший восторг: «Отлично! великолепно! блистательно! благодарю Вас... прекрасно...» И эта оригинальность не служит прикрытием пустоты, как бывает нередко, – она как-то идет к нему... В отношении воспитанников И.П. довольно либерален в сравнении с другими, говорит всегда чрезвычайно вежливо и не смотря на его донкихотовские причуды с ним можно поговорить и объясниться» [5, Л. 7, 7 об]. Эмоциональный и экспрессивный, Илья Павлович Алымов был выдающейся личностью своей эпохи. «Когда Д.И. Менделееву понадобился помощник, чтобы провести опыты и исследовать сопротивление кораблей движению – выбор пал на И.П. Алымова как на прогрессивного ученого, постоянно ищущего новые решения технических задач. Алымов был хорошо известен своими трудами в области кораблестроения и рядом оригинальных работ по паровым котлам» [4]. И М.О. Меньшиков чувствовал исключительность Алымова, безусловно выделяя его из коллектива наставников, хотя с течением времени его восторженность несколько угасла.

По телу дневников и записных книжек М.О. Меньшикова расположены маркерные тропы идиостиля публициста, репрезентирующих уникальность его дарования. Рассмотрим наиболее показательные примеры.

Оксюморон всегда является отражением нестандартности мысли. Так, например, встречаем у М.О. Меньшикова сочетания «беззаветная подлость» [5, Л. 53 об], «натворить кучу добра» [5, Л. 54].

Следует отметить также оригинальность других тропов, таких как метафора, метонимия, эпитет, воплощенных в ткани документального текста. Например: «приемы плутовства» [5, Л. 53 об], «осиново отродье-то» [5, Л. 53 об], «розовые слухи» [5, Л. 18 об], «наших звонарей» [5, Л. 18 об], «невежественные руки нетронутого края» [5, Л. 4 об], «приковали судьбу» [5,

428 | Л. 1 об], «духовный костер» [5, Л. 1 об], «неблагоприятный нейтралитет» [5, Л. 54]. Вызывает восхищение не только умение М. О. Меньшикова мастерски пользоваться точечными тропами, но и его способность создавать целые текстовые фрагменты, проникнутые неразрывной образностью. Так, в размышлениях об экономическом положении России того времени встречаем сентенции типа: «Пути сообщения суть кровеносные жилы и артерии государства: по ним течет народное добро, в правильном обмене которого заключается благо человечества» [5, Л. 14] или же полное восторженной романтики «волшебные качества, которыми мужчина безвозвратно улавливается в женские сети – молодость, красота, образование...» [5, Л. 51].

Чрезвычайно интересные наблюдения мы вынесли из анализа дневниковых записей, путевых заметок и записных книжек на их метатекстовом уровне. Читая эти записи, понимаем, что именно в этот период складывается ядро характера М.О. Меньшикова.

Так, например, на страницах дневника обнаруживаем интересную подборку цитат, в числе которых строки стихотворения М.Ю. Лермонтова «Утес» и А.К. Толстого «Край ты мой, родимый край!» [5, Л. 12 об]. Интересна она, на наш взгляд, именно отсутствием оригинальности. Молодой М.О. Меньшиков воспроизводит хрестоматийные строки, попав под влияние массового образования. Значительного внимания заслуживает список имен, перечисленных после этих цитат: Микель Анджело, Михаил Лермонтов, Михаил Черняев, Михаил Скобелев. Что объединяет гениального скульптора, выдающегося поэта, успешного губернатора, политика и талантливого военачальника? Несомненно, имя! Думается, что следующим в этом ряду, по мысли юного Меньшикова, должно стать его имя. Таково устремление молодого таланта, упорно пробивающего себе дорогу путем самообразования и самоанализа. О правильности избранного пути пишет Михаил Осипович на страницах дневника: «Мысль о будущих рабочих, о самообразовании, о воспитании Володи, нахожу – мысль о том, что тот путь, на котором я стою, пожалуй – единственный путь...» [5, Л. 28].

В пользу предыдущего тезиса говорит и запись, сделанная буквально через страницу: «Прочитать след. книги (кроме сочинений Михилива, обознач. вначале книжки) полное собрание сочинений Белинского, Плезрева, Добролюбова, Тургенева, Хомякова, Аксакова, Киреевского, Погодина, Что делать?, Свой хлеб Решетникова, Славянск. взаимность Первольф, Публицистич. статьи Е. Маркова, Угорская Русь, Поэзия Славян, История Малороссии Балтыш-Каменск, История Польши, История Чехии, Сербия и Болгария, История Крестьянина Э. Шатриан, Дневник писателя Достоевск, «Славянский мир» сб. Турбы, Пугачевцы Салиаса, современник, Отечеств. записки..., Естественная истор<ия> мирозд<ания>. К. Фогт, История кусочка хлеба Ж. Маса» [5, Л. 13 об]. Намеченный минимум для чтения со всей очевидностью

обнаруживает интересы и предпочтения молодого человека: история, литература, государственное устройство. Причем, если судить по представленному списку, то идеологические воззрения юного Меньшикова формировались как консервативные, если не славянофильские. Кроме того, безусловный интерес вызывает у него естественнонаучная картина мира и современная публицистика. Отсюда в списке фундаментальный труд Карла Фогта и «толстые» журналы. И эти факты в свете общего впечатления, полученного от чтения дневниковых и иных личных записей Михаила Осиповича, как раз не вызывают удивления, поскольку со страниц этих заметок на читателя смотрит не по годам зрелый человек. Удивляет другое: откуда в этом списке в общем-то детская книга Ж. Массе «История кусочка хлеба в письмах к детям. О жизни человека и животных». Все ее содержание, стиль, в котором выдержаны письма, подчинены одной задаче – учить ребенка без назидательности, а словно исподволь, в беседе о привычных и естественных вещах. На наш взгляд, именно эта книга выдает скрывающегося за маской серьезности и озабоченности судьбами России и славянского мира совсем еще молодого Михаила Меньшикова маленького Мишу Меньшикова, которому не хватило детства.

Морально-этические константы занимают большое место в дневниковых записях Меньшикова. Обратимся к сентенции о лжи: «Основа жизни – комическая: всю жизнь свою человек обманывает, и не только других – это еще понятно, но больше всех он обманывает себя... И вот, когда ложь проникает в весь дух человека и срастается с ним органически – человек погиб. Умолкает благородный дух сомнения и протеста: все кажется благополучным, так как на все приготовлена красивая фраза, за которую можно скрыться от совести...» [5, Л. 110]. Какое глубокое понимание человеческой природы проявляет молодой Михаил Меньшиков в этих строках! Вырваться из пут самообмана – вот истинное мужество, по мысли будущего публициста.

В целом о зрелости языковой личности М.О. Меньшикова свидетельствуют и лингвистические параметры речи автора, и виртуозное владение различными стилистическими приемами, и жанровое разнообразие, и отчетливая иерархия смыслов и ценностей, и стройная картина мира, которая складывается после прочтения дневников. Однако при всей философичности и языковой зрелости со страниц анализируемых текстов проглядывает витальная личность уже не мальчика, но и еще не мужа. Совсем молодого человека в этих профессионально написанных строках выдают категоричные, максималистские оценки окружающей действительности, людей и событий и некоторая мечтательность, присущие возрасту.

Дальнейшая работа по анализу дневниковых записей М.О. Меньшикова представляется нам, безусловно, продуктивной, поскольку в результате этого лонгитюдного исследования сложится целостная картина эволюции личности публициста.

Литература

1. Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепт, дискурс. – Волгоград: «Перемена», 2002. – 477 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Москва : Издательство ЛКИ, 2006. – 264 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал : структура и диагностика. – Москва : Смысл, 2011. – 1190 с.
4. Портал «Милитера. Военная литература» [электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://militera.lib.ru/bio/index.html> (дата обращения 10.04.2022).
5. Центр хранения дел личных собраний Москвы, Ф. 202. Опись 1. Д. 2.
6. Шамсутдинова Л.Р. Языковая личность как объект лингвоперсонологии // Вестник Башкирск. ун-та. – 2018. – № 3. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-lichnost-kak-obekt-lingvopersonologii> (дата обращения: 13.04.2022).

*Dorofeeva O.A.,
Chernova L.V.*

Armavir State Pedagogical University

Cognitive-discursive portrait of Mikhail Menshikov: based on the corpus of texts of notebooks, diary entries, travel notes of 1877–1880

The study, conducted at the intersection of linguistics, sociolinguistics, linguistic anthropology, cognitive linguistics, pragmatics, philosophy, history, and psychology, makes it possible to highlight the versatility of the linguistic personality of the outstanding Russian publicist M. O. Menshikov in his formative years. The article draws attention to the lexical-semantic and metatextual levels of representation of his linguistic personality.

Keywords: linguistic personality, semantics, metatext, discourse, diary entries, representation.

Диалог культур: языковой аспект взаимодействия

В число малых народностей, проживающих на территории России, входит Республика Тыва с двумя национальными языками – русский и тыва-язык. Из-за отдаленности районов республики владение русским языком как разговорным, так и грамматика на письме оставляет желать лучшего. В связи с этим возникает проблема по усовершенствованию языковых норм.

Ключевые слова: Тыва, факультатив, фонетика, лексика, функциональная грамотность.

На территории России проживает в совокупности множество этнических групп коренных малых народов с общенациональным русским языком.

Некоторые народности представлены всего лишь сотнями и тысячами человек, составляя, таким образом, сотые доли процентов от общего населения. В такое число входит Республика Тыва. Тыва находится в Центральной Сибири, на самом ее юге. Эта маленькая национальность со своей культурой граничит с Хакасией, Красноярским краем и Иркутской областью, а также с Монголией (на юге и востоке).

Численность населения Тывы составляет на 1 января 2022 г. 332 609 человек. Тувинский язык принадлежит к тюркской группе. Тыва принадлежала России уже на начало 20 века. После Великой Октябрьской революции Тува была формально независима. В 1944 году вступила в состав Советского Союза как Тувинская автономная область. С 1991 года – республика. В 1993 году был принят вариант Конституции с новым названием республики: Республика Тыва (тувинский язык был указан как «тыва язык»). В Конституции Российской Федерации, вступившей в силу спустя 2 месяца, было закреплено название «Республика Тыва». И сейчас Тыва – полноценная часть России с национальными русским и тувинским языками.

Выпускники школ едут продолжать учиться в средние специальные и высшие учебные заведения для получения специальности на базе 9–11 классов. В Областное государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Тулунский медицинский колледж» ежегодно поступают учиться, чтобы получить профессию медицинской сестры, фельдшера, 15–20 % от всех абитуриентов. Среди студентов из республики Тыва есть обучающиеся, которые владеют русским языком на достаточном уровне, но также получают профессию и те, кто поступил из отдаленных районов республики и чье

432 | владение русским языком как разговорным, как и грамматика на письме, оставляет желать лучшего. Это обусловлено тем, что до настоящего времени сохранились самодостаточные кочевнические хозяйства по разведению овец, лошадей, а в некоторых районах люди занимаются оленеводством и охотой. Здесь выходит на поверхность проблема коммуникации между городскими и сельскими жителями: стиль и темп жизни, уровень образования; региональной коммуникации – разных областей (местностей), поведение которых в одинаковых ситуациях может значительно отличаться.

В связи с этим уже на базе колледжа возникает проблема по усовершенствованию языковых норм. Был разработан тридцатичетырехчасовой факультативный курс по русской словесности для студентов малых национальностей РФ «Секреты хорошей речи» (общеинтеллектуальное направление). Рабочая программа факультативного курса по русской словесности для студентов малых национальностей РФ «Секреты хорошей речи», слабо или недостаточно хорошо владеющих русским разговорным языком, имеет практическую направленность на их культурно-языковую адаптацию и позволяет организовать работу со студентами малых национальностей Российской Федерации в различных образовательных учреждениях СПО и на языковых курсах. Целью изучения факультативного курса по русской словесности для студентов малых национальностей РФ «Секреты хорошей речи» является обеспечение необходимого уровня владения русским языком для систематических занятий по программе СПО. Знания, получаемые за период занятий на факультативе, позволяют студентам включиться активнее в образовательный процесс и участвовать в интересной и содержательной жизни колледжа.

При проведении первого занятия факультатива стоит задача выявления основных звуковых пробелов с помощью нетрудных заданий на примере забавного стишка из книжки поэта Якова Козловского «О словах разнообразных, одинаковых, но разных».

Нес медведь, шагая к *рынку*.
 На продажу меду *крынку*.
 Вдруг на мишку – вот *напасть* –
 Осы вздумали *напасть*! –
 Мишка с армией *осиной*
 Дрался вырванной *осиной*
 Мог ли в ярость он не *впасть*
 Если осы лезли в *пасть*?
 Жалили куда *попало*,
 Им за это и *попало*.

Выясняется, что сочетание согласных сонорных звуков «н», «м»; согласных «в», «р», «с», «т» с гласными «е», «è», «и» ведет к искажению звучания.

Отсюда следует, что на раздел в русском языке «Фонетика, орфоэпия» надо обратить особое внимание при составлении плана занятия. Очень важно в фонетике соотношение звуков и букв, слов и слогов. Соотношение согласных по глухости – звонкости: [п] – [б], [п'] – [б'], [ф] – [в], [ф'] – [в'], [т] – [д]. [т'] – [д'], [с] – [з], [с'] – [з'], [ш] – [ж], [к] – [г], [к'] – [г']. Непарные глухие [х], [х'], [ч'], [ц], [ш']. Непарные звонкие, сонорные [м], [м'], [н], [н'], [л], [л'], [р], [р']. Здесь следует сделать акцент на правила произношения – отсутствие придыхания при произношении глухих согласных. Оглушение парных звонких согласных на конце слова (*город, грудь*). Ассимиляция согласных по глухости-звонкости. Оглушение парных звонких согласных перед глухими (*лодка, под^столом*). Гласные [а], [о], [у], [е], [и] ([ы]) и их комбинаторные оттенки. Обратить внимание: а) на артикуляцию гласного [ы], дифференциацию [ы] – [и] в различных позициях; б) на дифтонгоидность гласных (гласные, звучание которых неоднородно). Дифтонгоиды начинаются или заканчиваются кратким призвуком другого гласного, обычно близкого по артикуляции) в сочетании с мягкими согласными; в) на проявление дифтонгоидности и открытости-закрытости у гласного [е] ([э]). А также обращается внимание на позиционные изменения гласных в безударном положении.

На последующих занятиях в помощь берутся скороговорки типа: «Саша Саше сшила шапку», «Жужжит-жужжит жужелица, да не крутится» и др.

На стихке Якова Козловского рассматриваем прием омонимии, полисемии, тем самым ведется работа по ликвидации пробелов в разделе «Лексикология». Многозначность или полисемия означает способность слова употребляться в разных значениях. И для того, чтобы эти значения проявились, нужно слово употребить в речи.

Обычно даже самый узкий контекст на примере словосочетаний уже проясняет смысловые оттенки многозначных слов: *тихий голос, тихий нрав, тихая езда, тихая погода, тихое дыхание* и т. д.

Заслуживают особого внимания в работе факультатива по теме «Омонимия» омоформы – слова, относящиеся к разным частям речи и совпадающие только в одной форме:

Снег сказал
– Когда я стаю,
Станет речка голубей,
Потечет, качая стаю
Отраженных голубей.

Следует рассмотреть лексические повторы, которые нередко сочетаются с тавтологией, плеоназмами и обычно свидетельствуют о неумении четко и лаконично сформулировать мысль. Например: *Общежитие – дом, в котором студенты живут четыре долгих года своей студенческой жизни. Какой будет эта жизнь – зависит от самих жителей общежития*. Но

434 | может стать и стилистическим приемом, усиливающим выразительность речи. Лексические повторы помогают выделить важное в тексте понятие (*Век живи, век учишь; За добро добром платят.* – Поговорки).

Отдельно на занятиях уделяется внимание интонации, ее составным компонентам. Рассматриваются функции интонации в речи, интонационное оформление различных коммуникативных типов высказываний, основные типы интонационных конструкций, их фонетическое строение. При помощи обучающей технологии ролевой игры обучающимися составляются диалоги «На приеме у врача» и др.

Особенно студентам понравилась деловая игра слов. Слово герой может быть осмыслено сразу в двух значениях: 1) выдающийся своей храбростью, доблестью, самоотверженностью человек, совершающий подвиг; 2) главное действующее лицо литературного произведения. В игру слов вовлекается и слово роман, означающее «большое повествовательное художественное произведение со сложным сюжетом». У этого слова есть омоним, означающий «любовные отношения между мужчиной и женщиной». Оба значения совмещаются в слове роман. Такое обыгрывание значения слова называется каламбуром.

Очень важно, прежде чем завлечь обучающихся на факультатив, изучить культуру малой народности, вступить с ней в диалог. Студенты должны видеть, что общение «педагог – студент» строится на взаимоуважении, взаимопонимании, доброжелательности, тактичности, деликатности. Важнейшая цель диалога культур – достижение адекватного понимания и эффективного взаимодействия между людьми, относящимися к разным этническим (национальным) группам. А язык является средством коммуникации, с помощью которого люди обмениваются мыслями, той или иной информацией. Мысль находит свое отражение именно в языке. С помощью языка раскрывается духовный мир человека. Очень важно здесь затронуть такое понятие, как функциональная грамотность. Мы все знаем, что в мире происходят глобальные изменения, которые требуют глобальных компетенций. И именно здесь от нас требуется умение научить обучающихся взаимодействию с окружающим миром, решать нестандартные задачи, которые ставит жизнь. А самое главное – способность строить социальные отношения.

Литература

1. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. – Москва : Культура и спорт, 1997. – 267 с.
2. Живой Журнал. – Режим доступа: griphon.livejournal.com (дата обращения: 03.04.2022).
3. Тыва [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: ru.wikipedia.org (дата обращения: 03.04.2022).

Dialogue of cultures: linguistic aspect of interaction

The Republic of Tyva is one of the small nationalities which living on the territory of Russia. There are two national languages – Russian and Tuva-language. Unfortunately, speaking, writing and knowledge of the Russian language is not very good. Because of this fact, there is a problem – how to improve language norms. It is very important to speak about a concept as functional literacy. We all know that global changes are taking place in the world. It requires global competencies.

Keywords: Tyva, elective class, phonetics, vocabulary, functional literacy.

Африка изгнания в поэзии Ирины Кнорринг

В статье рассматривается поэтика «африканского» периода поэта русского зарубежья Ирины Кнорринг, раскрывается ее мироощущение на этапе становления творческого пути, определяются индивидуальные особенности лексико-тематических групп. «Бизертинский» цикл стихов поэтессы уникален своей документальной точностью, психологизмом и символическим осмыслением пережитого. Африка противопоставлена эмигрантской несвободе и изображается как мир гармонии человека и природы.

Ключевые слова: литература русского зарубежья, Африка, Ирина Кнорринг.

Одной из характерных черт поэтики литературы русского зарубежья является расчленение изображенной действительности на две несовместимые, ярко отличающиеся друг от друга сферы: родину и чужбину. Эмигрантский опыт, ощущение экстерриториальности сказывается на художественном мировоззрении поэтов, выражается во временных и пространственных координатах, образующих смысловые оппозиции: родина – чужбина, там – здесь, далеко – близко, прошлое – настоящее, свое – чужое. При этом, как правило, они подвергаются аксиологической оценке, размещаются на противоположных полюсах ценностной шкалы.

Рассмотрим данный аспект художественного мировоззрения в поэтике «африканского» (бизертинского) периода поэта младшего поколения эмигрантов Ирины Кнорринг (1906–1943, Франция). Литературоведческая интерпретация лирических текстов и мемуарных воспоминаний позволит раскрыть мироощущение И. Кнорринг и определить индивидуальные особенности лексико-тематических групп, образующих концептосферу ее поэзии на этапе становления творческого пути.

И. Кнорринг вместе с родителями прибыла в Бизерту в составе Русской эскадры на линкоре «Генерал Алексеев» в 1920 г. Семья Кноррингов жила в лагере Сфаят, который был предназначен для преподавателей Морского корпуса. Отец Николай Николаевич преподавал в Морском корпусе «Историю русской культуры», мать Мария Владимировна работала делопроизводителем [7, с. 290]. В Бизерте Ирина поступила в пансион при монастыре Сионской Божьей Матери, где должна была получить образование и выучить французский язык. Но Ирина пробыла там недолго и затем продолжила учебу в бизертинском Морском корпусе и сдала экзамены за весь школьный курс

и получила «Свидетельство о зрелости» [3, с. 212]. После расформирования Морского корпуса в 1925 г. семья переехала в Париж.

При жизни И. Кнорринг вышло два сборника ее стихов: «Стихи о себе» (Париж, 1931) и «Окна на север» (Париж, 1939). После смерти поэтессы были опубликованы три сборника: «После всего» (Париж, 1949), «Новые стихи» (Алма-Ата, 1967), «После всего: Стихи 1920–1942 гг.» (Алма-Ата, 1993) [6, с. 242]. В 2014 г. в Казахстане под редакцией Н.М. Черновой была опубликована еще одна ее книга – «Золотые миры» [2], в которую также вошла «Книга о моей дочери» Николая Кнорринга, раскрывающая мироощущение и становление поэтессы. Уникальным документом, отражающим хронику дней Морского корпуса в Бизерте, будни «русских африканцев» и самоосмысление Ирины Кнорринг является дневник «Повесть из собственной жизни» [5].

О творчестве поэтессы положительно отзывались известные поэты и критики эмиграции первой волны – Г. Струве, Г. Адамович, В. Ходасевич, М. Цетлин, Ю. Терапиано, поэт и литературовед третьей волны эмиграции В. Крейд. Творчество поэтессы рассматривается и современными исследователями (И. Невзорова, В. Соколова, В. Тюрина), которые определяют лирику И. Кнорринг как дневник в стихотворной форме, в котором осмысляются события биографии автора. В ее поэзии доминируют мотивы грусти, тоски, одиночества, страха перед будущим, перед смертью. Одним из первых на этот факт указал исследователь русской эмигрантской литературы Г. П. Струве: «очень личная – едва ли не самая грустная во всей зарубежной литературе. Через нее проходит тема тяжелой эмигрантской доли (с 1929 г. – жены и матери), безысходной усталости, неприкаянности» [8, с. 238].

К туниССкому периоду относятся первые поэтические публикации И. Кнорринг в журналах «Звено», «Студенческие годы», «Эос», в газете «Последние новости». В этот период происходит становление ее творческого мастерства, она знакомится с современной русской поэзией и техникой письма. Отец Ирины, Н. Кнорринг, пишет: «Эти годы, может быть, самые спокойные и беззаботные в нашем беженстве, дали ей возможность как-то устояться, оглядеться, внутренне окрепнуть. Здесь она много читала стихов современных поэтов, изучала их и подражала <...>, но в то же время росло ее техническое стихотворное мастерство, которое стало находить общее признание» [4, с. 641–642]. В Бизерте были написаны «Баллада о двадцатом году» (1924) и «Баллада о ликвидации» (1925), ярко отражающие трагизм всей русской эмиграции. «Бизертинский» цикл стихов поэтессы уникален своей документальной точностью, психологизмом и символическим осмыслением пережитого. Стихотворения 14-летней девушки, прожившей наряду со взрослыми изгнание, отражают все этапы пребывания Русской эскадры в Бизерте: эвакуацию из Крыма, переход из Константинополя в африканскую Бизерту, стояние под желтыми карантинными флагами («В карантине»),

438 | 1921), скованную «цепями» несвободы жизнь в беженском лагере Сфаят («Есть в мире люди, они унылы...», 1921), ликвидацию Морского Корпуса («Баллада о ликвидации», 1925) и всеобъемлющую нестерпимую тоску по покинутой Родине («Дай мне песен родины далекой...», 1923). Переживание потери Родины, изгнанничество и неприютность становятся основными мотивами ее поэтического творчества рассматриваемого периода.

В поэзии И. Кнорринг документальность и вещность изображения (характерная черта акмеизма) наполняются новым символическим содержанием, отражающим поэтику формирующейся русской литературы зарубежья. И. Кнорринг характеризует эту черту бизертинского периода своей дочери следующим образом: «Поэзия акмеистов после короткого бальмонтского головокружения сделала свое дело – стихи Ирины стали более простыми. В сущности, это отвечало вообще ее манере письма и содержанию ее стихов, связанных с серыми буднями ее сфаятского времени. Ахматова в этом отношении только подкрепила направление лирики Ирины, указав на ее возможности» [4, с. 651–652.]. Попав в водоворот истории, эвакуация в составе Русской эскадры воспринималась настоящим исходом, бегством в неизвестное будущее. В лирике И. Кнорринг этот мотив изгнания получил свое воплощение в лексеме «корабль», ставший символом утраченной навсегда Родины, бегства, неспособности принимать волевые решения и предательства. В ее стихах корабли, увозящие беженцев, в том числе большой артиллерийский военный броненосец, сравнивается со страшным чудовищем, которое поглощает пытающихся спастись в историческое лихолетье. Ср: *«Нет, не победа и не слава / Сияла на пути... В броню закопанный дредноут / Нас жадно поглотил»* («Баллада о двадцатом годе», 1924); *«Я девочкой уехала оттуда, / Нас жадно взяли трюмы корабля...»* («Сфаят» 1924.). Стихотворение «Корабль» (1921) посвящено старому кораблю, олицетворявшему величие Русского флота, навсегда отходящему «от родных берегов». Общий план стихотворения символический, отсылающий к библейскому образу Ноева ковчега. Поэтесса указывает причину, которая гонит корабль прочь от родных берегов: *«Сила иная, не слава, – позор и печаль / Гнали его в неизвестную чуждую даль. / Вслед раздавались проклятья и крики врагов»*. Лишенный возможности служить Отечеству, корабль медленно погибает у чужих берегов: *«Встал, опустел, в молчаливой тоске одичал, / Флаг опустил, почернел и навек замолчал»* («Корабль», 1921). Акмеистический образ мертвого корабля имеет и символистский источник – бальмонтские «мертвые корабли», которые «между льдов затерты, спят в тиши морей», являя собой символ потустороннего мира (К. Бальмонт «Мертвые корабли»). Об увлеченности поэзией К. Бальмонта Ирина пишет не раз на страницах своего дневника.

Особое символическое наполнение получает в творчестве молодой поэтессы и лагерь Сфаят, ставший убежищем для беженцев (1921–1925), но не

давший ощущения защищенности и уюта. В ее поэтике Сфаят становится не столько символом чужбины (характерный лейтмотив эмигрантской прозы и поэзии тех лет), а символом несвободы, «клетки» (здесь *«так одиноко, / Так тоскливо и бесприютно...»*) («Дай мне песен родины далекой», 1923), *«Здесь, в этой клетке, вянют дни ...»* («Всё писем жду ...», 1923); *«Здесь вечный бред. Здесь жизни слишком мало. / И в сердце мало солнечных лучей»* («Там, над каналом, видно из Сфаята...», 1923). В этом непонятном и чуждом лирической героине локусе «весь мир зажат» в «точку», где *«всё так бледно, мелко и тленно...»* («Сфаят», 1924). Главные чувства вынужденных скитальцев – это бессилие и невозможность что-либо изменить, угасание жизни и желаний: *«Безглагольность. Покорность, судьба, / Монотонные, вечные звуки... / Здесь давно прекратилась борьба, / Опустились усталые руки»* («Мы – сухая, как осень, трава...», 1923). Это поэтическое восприятие отразится и в дневниковых записях, где И. Кнорринг пишет о себе, как героини какой-то повести, которой «нет в жизни» [3, с. 228], а беженец характеризуется как «человека без отечества, без права, без состояния, без собственности. Бездомный скиталец, всем мешающий и бесполезный» [3, с. 230]. Этот эмигрантский мотив отчуждения, столь характерный для русской литературы зарубежья, дополняется чувством непринадлежности месту их временного нахождения и чувством не обладания. Сама жизнь основной эмигрантской среды «прошлыми предрассудками», по мнению И. Кнорринг, лишена смысла в настоящем и не дает надежд на будущее: *«Сфаят – это вечно волнующаяся масса людей, тревог, сплетен, толков, интриг и предрассудков. Сфаят – это лагерь бывших людей...»* (7 апреля 1921 г.) [5, с. 237–238]. Изгнание для лирической героини Кнорринг становится равносильно смерти, а пребывание в беженском лагере соотносится с утратой движения, свободы и даже жизни, что находит многочисленные инварианты изображения в повторяющихся мортальных лексемах *«тлен, мрак, ночь, смерть, могила, кладбище»*: *«В тихой безмолвной могиле, под белым крестом / Смерть приютила страданье на ложе своем. / ... Спит одинокий изгнанник, далёкий, забытый, чуждой, / Скрыл глубоко все мечты и страданья – вечный покой...»* (1922).

Тоска по родине и мысль о грядущем непременно возвращении становится другой ключевой темой рассматриваемого периода. Как замечает Н. Кнорринг, представления о родине у Ирины были «узки и ограничены» [4, с. 665], поэтому ею создается стилизованный образ родины. Так, в стихотворении «Россия» образ родины сплетается из детских воспоминаний (*«плетень, крапива, ромашка, шурушание листьев осенних, гамаши, боты, гимназия, базары»*) и детского мироощущения Гражданской войны (*«крики сирены, глубокие стоны, тревожные цепи вагонов, душные и темные вокзалы, тоска, разговоры»*). Светлые воспоминания о России, где все наполнено жизнью,

440 | выступают контрастом мрачному беженскому пребыванию: *«Я верю в Россию. Там жизнь идет, / Там бьются скрытые силы. / А здесь – у нас – тёмных дней хоровод, / Влекущий запах могилы»* («Я верю в Россию. Пройдут года...», 1924). Это критическое и пессимистическое отношение к эмигрантскому пребыванию на чужбине, в африканской Бизерте, настроениям в Морском корпусе, отразятся в ряде ее поэтических текстов. В стихотворении «После долгих лет скитаний...» (1923) заявлена тема возвращения в «дом родной», но новая жизнь, идущая «другой волной», не примет беженцев, да и сама героиня несет на себе печать «киного мира»: *«Наше горе не узнают, / Нас понять не захотят, / Лишь клеймо на нас поставят / И, как нищих, приютят»*.

В лирике и дневниковых записях И. Кнорринг бизертинского периода беженской «несвободе», веренице «однозвучных дней» противопоставлены «пересветы арабских костров», «ветер чужой земли», удивительная природа Африки и ее национальные образы. Этой теме посвящено несколько стихотворений поэтессы («На бульваре (первое впечатление от Туниса)», «Вечером», «В Бизерте», «Бизерта», «Бедуинка», «Хедди (арабский мальчик)» и т. д.), показывающих не столько экзотичность этой восточной страны, а особую гармонию «дикой» природы и человека [1]. Здесь ей видится «библейность», одухотворяющая и дающая новое миропонимание. В стихотворении «Бизерта» (1923) разворачивается картина вечернего арабского города. Это восточный локус, полный динамики и суеты, где доминируют мотивы света, шума и движения: *«В арабской кофейне стоял гул голосов. / Мешались светлы и шумы»*. Контрастом оживленному кафе выступают «недвижные фигуры» в белом, вносящие в канву стихотворения мотив таинственности: *«У белого квартала был загадочный вид. / <...> / Улиц и переулков темный лабиринт, / Белые дома, похожие на кубики»*. Повторяющийся эпитет «белый», сравнение жилых домов с «кубиками» отражают характерные приметы архитектуры Туниса. Белый цвет контрастирует темноте и «затейливым лабиринтам», затрудняющим быстрое движение: *«На узких улицах было совсем темно, / И было зловеще, тихо и страшно»*.

Особым лиризмом наполнено стихотворение «Бедуинка» (1924). В первых двух строфах дается описание бедуинки с доминирующими внешними характеристиками: красота, отточенность тела, «пламенный, дикий взор», синие ткани. Затем бедуинка предстает героиней древних легенд и преданий, изображением на «пестрой картинке», древней богиней. Она олицетворяет дикую природу, «колдовство и обманы», выступает создательницей и хранительницей земного мира. В четвертой строфе бедуинка изображается земной женщиной, создающей уют и поддерживающей домашний очаг. Героиня стихотворения выступает воплощением созидательного начала, гармонизирующего хаос древней дикой природы и жизни: *«И вся она – сон без названья, / <...>, / Глухой Атлантиды преданья, / Лукавый мираж*

пустынь...»). Подобный мотив заявлен и в стихотворении «Хедди» (1924), где героем выступает арабский мальчик, являющийся воплощением самой природы: «Кусочек природы, как ветер, как птица, / Подвижный, как пламя высоких костров...».

К теме бизертинского пребывания И. Кнорринг будет возвращаться и в последующий французский период своего творчества (стихотворения «Март», «Я не помню», «Мне нравилось солнце и душный сирокко...», «Там»), где Африка, уже покинутая и оставшаяся в прошлом, изображается как мир счастья, красоты и гармонии. Именно в этот французский период зазвучит ностальгия по Тунису как «второй родине», где поэтесса познала «горечь дум». Так, ретроспективный взгляд на жизнь в Бизерте заявлен в стихотворении «Там» (1926), где гармония красок, звука, устроенности быта рождали ощущение счастья и спокойствия. В первом стихе описание далекого «там» наполнено гармонией, где по-библейски извечна природа и жизнь арабского народа. Со второй строфы меняется ракурс изображения и открывается завеса прошлого: «Там в синих форменках кадеты / Играли вечером в футбол», «были безрассудные порывы», «Оттуда мир, пустой и лживый, / Казался радостной мечтой». Это африканское далекое оценивается Кнорринг «второй родиной», где произошло ее становление, осмысление себя и мира. Смысловая доминанта стихотворения – оценка прошлого из настоящего – выражает характерную черту акмеизма, где время «наделяется пространственными признаками» [2, с. 85]. В стихотворениях «Я не помню» и «Мне нравилось солнце и душный сирокко...» (1926) Африка изгнания также изображается поэтессой как мир красоты и гармонии. Локусы России и Туниса, таких далеких в географическом и культурном отношении стран, будут приближены и поставлены в один ряд: «И остались в душе моей / Недопетой песней без слов / Перезвоны далеких церквей, / Пересветы арабских костров» («Я не помню», 1926) [3, с. 345].

Итак, «бизертинский» цикл стихов поэтессы уникален своей документальной точностью, психологизмом и символическим осмыслением пережитого. Рассматриваемые стихотворения и дневниковые записи включают не только символическое изображение Гражданской войны, эвакуации, но и передают осмысление изгнания и эмигрантского пребывания на чужбине. Африка изгнания противопоставлена эмигрантской несвободе и изображается как мир гармонии человека и природы.

Литература

1. Ауини Д. Образ Туниса в раннем творчестве Ирины Кнорринг // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе. Сборник научных трудов VIII Международной научно-методической конференции (Санкт-Петербург, 26–28 октября 2021 г.). – СПб, 2021. – С. 170–174.

- 442 | 2. Кихней Л.Г. Акмеизм: миропонимание и поэтика. – Москва: МАКС Пресс, 2001. – 184 с.
3. Кнорринг И. Золотые миры. Избранное / Сост. Н.Н. Кнорринг, ред. Н.М. Чернова. – Алматы, 2014. – 808 с.
4. Кнорринг И. Книга о моей дочери // Кнорринг И. Золотые миры. Избранное / Сост. Н.Н. Кнорринг, ред. Н.М. Чернова. – Алматы, 2014. – С. 604–783.
5. Кнорринг И. Повесть из собственной жизни: [дневник]: в 2 т. / подгот. текста Н.Н. Кнорринга, М.Н. Черновой. Т. 1. – Москва: Аграф, 2009. – 608 с.
6. Невзорова И.М. Творческий путь Ирины Кнорринг (опыт становления русского поэта в изгнании) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – Т. 1. – № 4. – 2009. – С. 242–247.
7. Русская колония в Тунисе. 1920-2000. Сборник. Сост. К.В. Махров. М.: Русский путь, 2008. – 496 с.
8. Струве Г. Русская литература в изгнании. Опыт исторического обзора зарубежной литературы. – Париж–Москва: YMCA–PRESS, Русский путь. – 448 с.

Eltsova E.N.

Higher Institute of Languages of Tunis, University of Carthage

The Africa of Expulsion in the Poetry of Irina Knorring

The article uncovers the poetics of the «African» period of the Russian poet Irina Knorring abroad, reveals her worldview at the stage of formation of the creative path and identifies individual features of lexical and thematic groups. The poetry cycle «Bizerta» of the poetess is unique in its documentary precision, psychologism and symbolic understanding of her experiences. Africa is contrasted with the emigrants' lack of freedom and presented as a world of harmony between man and nature.

Keywords: literature of the Russian abroad, Africa, Irina Knorring.

Использование цифровых образовательных ресурсов для достижения планируемых результатов образования по русскому языку во время дистанционного обучения

В статье показаны варианты использования цифровых образовательных ресурсов во время организации дистанционного обучения. Эти игровые приемы являются универсальными: их можно использовать и во время традиционного урока.

Ключевые слова: обучение русскому языку; дистанционное обучение; дидактическая игра; компетенции, активизация познавательной деятельности.

Новые требования, заложенные в федеральном образовательном стандарте Основного общего образования, предполагают реализацию в процессе обучения системно-деятельностного подхода, одной из важнейших составляющих которого является активная учебно-познавательная деятельность обучающихся.

Формирование коммуникативной, языковой и лингвистической компетенции, на которое нацеливает ФГОС ООО (федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования) и рабочая программа по русскому языку, невозможно без использования личностно-ориентированных технологий обучения.

Активизация познавательной деятельности является одной из ключевых задач современного образования, что нашло свое отражение в ФГОС. В нем указаны требования к личностным образовательным результатам, одним из которых является: «формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов, а также на основе формирования уважительного отношения к труду, развития опыта участия в социально значимом труде» [3]. Учитель должен не только давать знания, но и научить самостоятельно находить необходимую информацию и правильно ее интерпретировать.

444 | Все вышесказанное не теряет своей актуальности и во время организации обучения с применением дистанционных технологий.

Как известно, в соответствии с основными идеями государственной политики в сфере образования в число основных тенденций его развития, помимо традиционных (для отечественного образования) направлений гуманизации, индивидуализации, вариативности и нек. др., в настоящее время включается переход к активным методам обучения, а также компьютеризация и технологизация, предполагающие использование новых информационных технологий, которые повышают мотивацию обучающихся, активизируют учебную деятельность, предоставляют неограниченные возможности для индивидуализации учебного процесса и т.п. Именно указанные тенденции определяют главное направление модернизации системы российского образования, предполагающее изменение подходов к преподаванию, появление новых форм и методов обучения, новых форм оценивания результатов обучения. При этом в контексте решения названных задач особое внимание в российском образовании в настоящее время уделяется цифровизации, которая в последние несколько лет становится приоритетным направлением государственной политики РФ, что отражено в целом ряде нормативных документов: в Федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» как составной части Национального проекта «Образование», утвержденного в 2018 г., в «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.» и др.

Одной из наиболее ярких особенностей развития образования в современной России на всех его уровнях, в том числе на уровне среднего общего образования, является широкое распространение дистанционного обучения. Это обусловлено не только процессами модернизации, но и распространением коронавирусной инфекции, одним из путей борьбы с которой является сокращение непосредственного общения участников образовательного процесса и их прямых контактов [2].

Сами понятия «дистанционное образование» и «дистанционное обучение» остаются в специальной литературе дискуссионными и недостаточно определенными. Одни исследователи трактуют их как образование (обучение) на расстоянии с использованием любых способов связи обучающего и обучающегося, в том числе связи почтовой, телевизионной, компьютерной и т.п. (см., например: [Коджаспирова Г.М; Андреев и др.]), другие подчеркивают обязательность использования при этом новейших информационных и телекоммуникационных технологий (см., например: [Зубов; Дюжакова; Концепция]).

Второй из названных подходов в настоящее время является наиболее принятым. Именно такой подход представлен в настоящее время в последней редакции Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»

(с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021), где говорится: «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [2].

Как показывает анализ специальной научно-методической литературы и собственный опыт педагогической работы в школе, учитель-словесник в современных условиях дистанционного образования с успехом может использовать такие новые средства обучения, как электронные учебники и учебные пособия, электронные тренажеры, мультимедийные презентации, электронные энциклопедии, материалы специальных образовательных сайтов и образовательных порталов, а также общих лингвистических и литературоведческих сайтов, общих электронных библиотек и т.п. (ЯКласс, Российская электронная школа, Skysmart, Учи.ру, Фоксфорд и др.).

Если говорить о формах обучения, то особенно эффективными применительно к дистанционному формату работы учителя-словесника представляются чат-занятия, онлайн-уроки (в том числе в формате онлайн-семинаров), а также видеоконференции.

Чрезвычайно важным представляется то обстоятельство, что при разработке любого урока в формате дистанционного обучения, наряду с инновационными технологиями и приемами, учитель с необходимостью должен использовать и традиционные методы поддержки и развития познавательной активности обучающихся: нестандартные формы урока, игровые формы, переход от монологического взаимодействия к диалогическому, проблемно-задачный подход к обучению, систематическое применение различных средств контроля, вовлечение учащихся в создание творческих работ и т.п.

Осмысление научной литературы и собственные исследования убедительно подтверждают, что игровые формы обучения создают условия для сознательного, осмысленного, а не формального усвоения знаний, способствуют более тесной связи учебного предмета и жизни.

Дидактические игры помогают решить проблему привлечения внимания учеников к изучаемому материалу, позволяют учителю интересно и доступно преподнести учебный материал, а школьнику – прочно его усвоить.

Игровое обучение может быть реализовано тремя путями, показанными на слайде:

1. через игровую форму построения занятий;
2. через включение элементов игровой технологии в обычный урок;
3. через различные виды внеурочной работы по русскому языку.

Дидактическая игра – явление сложное, но в ней отчетливо обнаруживается структура, которая представлена на слайде.

Обучающее значение дидактической игры на уроках русского языка состоит в облегчении усвоения детьми грамматического и лексического

446 | материала с помощью эмоционально насыщенной, увлекательной формы его воспроизведения.

Особого внимания заслуживает одна из современных форм дидактических игр – компьютерные игры и игры с использованием возможностей Web 2.0. Приведем примеры использования игровых цифровых образовательных ресурсов («Учим правила по алгоритму», «Учимся, играя») и сервисов Web2.0 (LearningApps, генераторы кроссвордов).

Шаблоны сервиса LearningApps универсальны: благодаря им можно создать задания по любому предмету, а по русскому языку с их помощью можно сделать задания по всем разделам языкознания. Сайт достаточно прост в использовании, поэтому учитель может предложить детям самостоятельно сформировать задания по определенной теме. Покажем возможности использования LearningApps.

«Пазлы». Из предложенных букв (а, о, е, и) школьнику необходимо выбрать букву, чтобы вставить на место пропуска. Если это выполнено верно, то открывается фрагмент картинки. В противном случае – дается новая попытка. По мере выполнения задания открывается целостная картинка. Данный шаблон позволяет отработать орфографические умения по всем темам

«Найди пару». Игру можно использовать при изучении многих тем (как орфографических, так и пунктуационных). Вниманию учащихся предлагаются предложения и схемы. Задача: соотнести схему и предложение.

«Состав слова». Каждой карточке соответствует предложение, в котором обучающийся должен найти слово, соответствующее схеме (морфемному составу).

Упомянувшееся выше приложение «Учимся, играя», выпущенное издательством «Глобус», также может быть использовано при изучении морфологических тем.

Большие возможности для отработки орфографических умений предоставляют электронные ресурсы. Например, электронное учебное издание по русскому языку для 5 класса «Учим правила по алгоритму» с функциями тренажера-тестера-словаря, разработанное в рамках конкурса НФПК «Разработка информационных источников сложной структуры (ИИСС) для системы общего образования» (М.: Новый Диск, 2008). Пособие состоит из модуля интерактивного обучения, модуля тренинга и тестирования.

Модуль интерактивного обучения включает в себя интерактивные уроки, упражнения, тренинги, лингвистические дуэли и игры. Материалы модуля представлены в игровой форме: каждый урок представляет собой путешествие по модулям – «станциям». Задания в ходе «урока-путешествия» могут быть разных типов, но по форме они все игровые.

Приведенные примеры игр – это большей частью игры-разминки и игровые формы традиционных заданий. Они не требуют от учителя и учащихся

специальной масштабной подготовки, как, например, ролевые или сюжетные игры, и могут быть использованы на любом уроке для групповой, парной или индивидуальной работы: и в начале урока – для мобилизации внимания, для актуализации знаний; и в середине или в конце урока – для проверки усвоения материала, для отработки навыков, а также в ходе повторения; при этом они дают учащимся возможность делать серьезную и нелегкую работу с удовольствием и интересом.

Несмотря на некоторые технические и психологические трудности, формат дистанционного образования, основанный на применении в учебном процессе новых информационных и коммуникационных технологий, открывает перед учителем-словесником широкие возможности совершенствования процесса обучения школьников русскому языку и литературе. Новые технологии и средства обучения, новые формы и методы работы, используемые в цифровом формате образования, позволяют повысить мотивацию обучения у школьников, сделать сам процесс обучения более разнообразным, содержательным, привлекательным и творческим, создают условия его подлинной индивидуализации, позволяют обеспечить развитие у каждого школьника собственной образовательной траектории.

Литература

1. Загоровская О.В., Еремеева О.А. Новые методические термины в современном русском образовательном дискурсе // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2. – 2021. 1. – № 3. 1. – С. 139–144.

2. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2012. – 31 декабря. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 27.03.2022).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Единое окно доступа к образовательным ресурсам. – Режим доступа: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 27.03.2022).

Eremeeva O.A.

MBOU «Gymnasium named after A. Platonov»

Using digital educational resources to achieve the planned results of education in the Russian language during distance learning

The article shows the options for using digital educational resources during the organization of distance learning. These game techniques are universal: they can also be used during a traditional lesson.

Keywords: teaching the Russian language; distance learning; didactic game; competencies, activation of cognitive activity.

Интерактивный диктант как средство формирования навыков письменной речи на уроках РКИ

Статья посвящена анализу формирования навыков письменной речи на уроках русского языка как иностранного через использование диктанта. Отмечаются его преимущества как одного из эффективных средств работы на уроках РКИ. В свете дистанционного обучения особую актуальность приобретают интерактивные формы обучения. Меняются и традиционные формы проведения диктантов, что определяется особенностями онлайн-обучения. В статье приводятся разнообразные формы проведения диктантов, которые применялись в процессе преподавания русского языка как иностранного арабским студентам в период дистанционного обучения.

Ключевые слова: диктант, дистанционная форма, письмо, начальный этап, коммуникативный подход.

Методика обучения русскому языку как иностранному (далее РКИ) постоянно совершенствуется. Поиск наиболее оптимальных средств является актуальной проблемой в преподавании, так как они направлены на повышение языковой компетенции иностранных студентов. Наблюдения показывают, что именно диктанты имеют большое значение при обучении РКИ, особенно на начальном этапе. Их использование помогает развивать фонематический слух, навыки аудирования, сформировать графические навыки письма на русском языке, способствуют запоминанию материала. В то же время преподаватель с их помощью может определить, есть ли прогресс у ученика или нет. Конечно же, диктанты на уроках РКИ имеют свои специфические особенности и направлены не только на контролирование и оценку знаний, но и формирование определенных коммуникативных компетенций.

При характеристике диктантов обратимся к работе Тихомировой Е. А., в которой автор обобщает и дает характеристику отдельных видов диктантов [1, с. 919]. Так она называет дословные или текстуальные диктанты, выборочный диктант (предполагает отдельные записи слов или словосочетаний согласно заданию), свободный диктант (он приближается к пересказу), творческий диктант, представленный разными видами упражнений, самодиктант, направленный на развитие орфографии и пунктуации, навыков письменной речи. Конечно, названные виды диктантов применительны на базовом и сер-

тификационном уровнях обучения РКИ. А какие формы диктанта можно использовать на начальном (элементарном) уровне обучения русскому языку иностранных студентов? Это и определяет актуальность нашей статьи.

Цель – определить формы работы с диктантом как с упражнением, одновременно обучающим и контролирующим, на начальном уровне изучения РКИ в условиях дистанционного обучения.

Тенденции современного обучения предполагают использование онлайн обучения или отдельных дистанционных форм, в том числе и на уроках РКИ. В связи с этим возникают некоторые вопросы или можно сказать проблемы в применении традиционных методов обучения с учетом современных тенденций. Среди них особое место отводится диктанту, целью которого является овладение навыками письма, формирование и развитие каллиграфических способностей. Проведение диктанта в его традиционной форме вызывало сложности в дистанционном формате, что связано со звуковым восприятием текста: было искажение звуков, возникала необходимость частого повторения текста. В связи с этим возникла необходимость использования новых форм проведения диктантов с учетом онлайн-обучения. При их выборе помог опыт работы проведения ежегодной акции Тотальный диктант на площадке TPUD для иностранных студентов, когда участникам предлагались грамматические задания, связанные с визуальным восприятием текста.

Нужно отметить, что при начальном обучении РКИ особенно полезны диктанты фонетические, буквенные, слоговые, словарные и фразовые, а также интонационные диктанты. Конечно, при их проведении мы учитываем особенности русской фонетики, которая может быть трудной для арабских и африканских студентов (озвончение и оглушение согласных в зависимости от позиции в слове, редукция гласных).

Для работы на уроках были разработаны различные методы проверки знаний и формирования письменных навыков. Дадим характеристику некоторым из них:

1. Диктанты на проверку лексического материала. Например, Рисунок 1 демонстрирует задание, где предлагается определить звук и написать недостающую букву в слово. Так тренируется зрительное и аудиовосприятие слов.

Рисунок 1

**С...к, с...п, др...г, кл...б, зав...д, ...кно, гор...д, ...дин, сл...варь,
с...кретарь, с...стра, инж...нер, кн...га, р...ка, сев...р, стр...на, б...блиотека,
дев...ть, ...таж, мат...матика, т...традь, т...л...визор, ш...сть, С...мья, н...деля.**

2. Диктанты на проверку грамматического материала. Например, рисунок 2 иллюстрирует задание, где необходимо составить из предложенных слов фразу.

Рисунок 2

- институт, это, наш.
- дядя, работать, мой, здесь.
- он, преподаватель.
- Владимир Николаевич, зовут, его.

3. Одной из форм письменной речи является непосредственно письмо, так как оно рассматривается как продуктивный вид речевой деятельности, помогающий выразить свои мысли и чувства. Но, как показывает практика, студенты с неохотой выполняют письменные задания, поэтому возможно предложить варианты спонтанного, или креативного письма. Они представляют собой «упражнения продуктивного характера различной степени сложности, разнообразные по форме и содержанию, часто имеющие игровую форму». [2, с. 234] Студенты выполняют эти упражнения в письменной форме, а по своему содержанию они носят речевой творческий характер.

Например, при выполнении данного вида задания происходит развитие письменной и устной речи. Это восстановительные диктанты, которые можно использовать во время повторения любой изученной темы (пример представлен в таблице 1):

Таблица 1

Прослушайте текст, допишите предложения (первое ознакомительное чтение, второе чтение – студенты записывают).

1. Меня зовут... Я учусь в ... и живу в ... Моя семья живет в... Я учу ... Я люблю...
(Вариант правильного написания появляется после написания студентом диктанта)

Прослушайте вопросы, напишите ответы (первое ознакомительное чтение, вопросы на слайде, второе чтение – студенты записывают).

2. Как тебя зовут? Кто ты? Где ты живешь? Где ты учишься? Что ты любишь?

Следующий вид работы (таблица 2) позволяет формировать навыки работы с интонационными конструкциями и грамматическими компонентами предложения:

Таблица 2

Студенты слушают первичное чтение. Записывают они только определенную информацию. Например. Слушайте (первое ознакомительное чтение, второе чтение – студенты записывают) и выпишите только вопросительные предложения.

Что это?

Это ручка.

Это синяя ручка?

Да, это синяя ручка.

Как тебя зовут?

Меня зовут Антон?

Какая это улица?

Это Комсомольская улица.

Где ты живешь?

Я живу в Египте.

Где ты учишься?

Я учусь в университете.

Какая красивая девушка!

Да, красивая.

Какие красивые цветы!

Таким образом, на уроках РКИ, проводимых в дистанционном форме, возможно использовать различные формы работы с диктантом, связанные с визуализацией выполняемых заданий. Сам диктант в преподавании РКИ, конечно же, является важным и эффективным средством обучения, активно работающим инструментом для проверки знаний у студента. Использование различных видов диктантов во время занятий создает непринужденную атмосферу и атмосферу сотворчества, направлено на развитие бессознательного мышления.

Литература

1. Тихомирова Е. А. Диктант как вспомогательный материал при коммуникативном обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе (из опыта работы на начальном этапе обучения в итальянском вузе в первом семестре). – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 918–926.
2. Юсупалиева Л. Н. Роль диктанта в методике преподавания русского языка как иностранного // Проблемы толерантности и социокультурной интеграции в поликультурной образовательной среде российского вуза: материалы VII научно-практической конференции студентов и молодых ученых с международным участием, Астрахань, 12–13 декабря 2019 года. – Астрахань: Индивидуальный предприниматель Сорокин Роман Васильевич (Издатель: Сорокин Роман Васильевич), 2019. – С. 392–395.

Ermakova N.L.

Oryol State University named after I.S. Turgenyev

Interactive dictation as a means of forming writing skills at lessons RFL

The article is devoted to the analysis of the formation of writing skills in the lessons of Russian as a foreign language through the use of dictation. Its advantages are noted as one of the effective means of working at RFL lessons. In the light of distance learning, interactive forms of learning are of particular relevance. The traditional forms of conducting dictations are also changing, which is determined by the peculiarities of online learning. The article presents various forms of conducting dictations, which were used in the process of teaching Russian as a foreign language to Arabic students during distance learning

Keywords: dictation, distance form, writing, initial stage, communicative approach.

*Ершова Елена Владимировна
Мосолова Ирина Юрьевна*

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при президенте Российской Федерации
anelnadej@yandex.ru;
irina-mossova@yandex.ru*

Комплиментарные речевые акты, выражающие лесть

В данной статье рассматриваются условия реализации и различные интенции комплиментарных высказываний со значением лести, варьирующейся в диапазоне от искренней, но преувеличенной оценки до лицемерия, подхалимства и угодничества; основные различия комплиментарных актов в коммуникативном поведении представителей разных культур.

Ключевые слова: речевой акт; комплиментарный акт; комплиментарное высказывание; комплимент.

В ходе анализа различных подходов по изучению интересующей нас проблематики мы обнаружили некоторые различия в понимании природы речевого акта (далее РА) комплимента и, конечно, в его трактовке. При рассмотрении комплимента ученые делятся на два лагеря: на тех кто, склонен связывать его с реализацией лести (к их числу принадлежат Е.С. Петелина, Э. Джоунс и С. Вортман, Б. Левандовская-Томашук), вторые трактуют комплимент как проявление речевого действия похвалы (А. Померантц, Р.К. Герберт, Дж. Мейнс, Н. Вульфсон и Дж. Холмс, А. Вежбицкая, В.И. Карасик, М.Ю. Федосюк, О.С. Иссерс, В.В. Леонтьев, В. Байнхауэр). Интересно отметить, что на разных этапах анализа позиции авторов могут меняться.

На наш взгляд, при анализе РА комплимента важно выявить интенции адресанта, а также охарактеризовать его конкретные цели.

Вопрос об интенциональных характеристиках РА комплимента может быть решен только в условиях текста или дискурса, когда речевое высказывание может быть расценено как соответствующее тем или иным намерениям произносящего комплимент человека.

Рассмотрим комплиментарные высказывания, которые по своему значению принимают форму лести в текстах художественных произведений французских, русских и английских авторов XX века (последние материалы даны в переводах на русский язык).

Поскольку выделение в тексте высказывания, реализующего РА комплимента, весьма субъективно (ведь высказывание типа *Ты так прекрасна/умна* и т. п. может рассматриваться и как комплимент, и как простая констатация

факта, ассертив и, напротив, как ироническое замечание или прямая лесть), в настоящей статье мы подвергаем анализу исключительно те высказывания, относительно которых их принадлежность к РА комплимента идентифицируется в самом тексте. Это те случаи, когда устами автора и / или героев повествования провозглашается не только само лестное высказывание, которое можно было бы считать комплиментами, но когда их принадлежность к категории РА комплимента эксплицитно указана в тексте. Иначе говоря, отбор материала происходил в настоящей статье так, чтобы специально проанализировать те пассажи текста, где прямое указание автора / персонажа романа дает основание считать, что анализируемое высказывание является комплиментом, и где участие комплимента в тексте дает повод для дальнейшего анализа условий высказывания комплимента и многих других его важнейших особенностей.

Описывая комплиментарные акты, выражающие лесть, мы сталкиваемся с той же проблемой – сложностью дифференциации лести как незаслуженной похвалы и искренней похвалы / одобрения, например (пример 1):

– В этом платье вы абсолютно неотразимы.

– Вы мне льстите.

– Вам этот цвет больше к лицу, – уверил ее Бомон.

– Вы, я вижу знаете толк в комплиментах, – улыбнулась Ноэлю Саманта... [1, с. 35–36].

Ноэль, положительно оценивая наряд героини, произносит похвальные слова в ее адрес. Но вместе с тем, показывая себя с хорошей стороны, вероятно, чтобы подольститься, персонаж прибегает к явно завышенной оценке, гиперболизации, на что нам указывает фраза «*вы абсолютно неотразимы*». Следовательно, данное высказывание может расцениваться как льстивое.

Подобные примеры представлены и в русском тексте (пример 2):

– Вы удивительная женщина! – одарил он меня комплиментом.

Конечно, расхожая мужская лесть, но слушать приятно. И ему приятно, что я приняла ее без отповеди. Итак, нам обоим приятно [4, с. 343].

Обращаясь к лексикографическим данным, мы понимаем, что лесть или льстивый комплимент предполагает нередко неискреннее высказывание, «лицемерное, угодливое восхваление» [6, с. 283]. По своим интенциональным характеристикам эта разновидность отличается от похвалы и вежливости тем, что адресант пытается расположить собеседника, преследуя свои корыстные интересы.

Рассмотрим репрезентацию этого вида комплиментарного акта (далее КА), выявленного нами в сопоставляемых языках. Иллюстрацией его может служить разговор отчима со своей падчерицей (пример 3):

Потирая довольно руки, отчим весело сказал:

454 | – *Не смотри на меня так удивленно, мой цветочек! Ты поражена тем, что я дал тебе сегодня так выпасться? Да, да! Тебе теперь нужно много отдыхать, чтобы розовый румянец вновь вернулся на твои бледные щечки....*

Сэр Адам присел на стул рядом с падчерицей, продолжая улыбаться. ...

– ... позволь сказать мне, что я восхищаюсь твоим умом, моя милая. О! Должно быть ты самая умная и ловкая девица во всем этом доме, набитом дураками и идиотами! А может, и во всем Котсуолдсе!

Она не знала куда деваться от этих сомнительных комплиментов [3, с. 65–66].

Отличительной особенностью комплимента этого типа является здесь как выражение самого комплимента *я восхищаюсь твоим умом, ты самая умная и ловкая девица*, так и выбранная отчимом манера обращения к падчерице *моя милая, мой цветочек*.

Рассмотренные выше речевые фрагменты показывают разные интенции комплиментарных высказываний со значением лести. Исходя из этого, мы считаем, что лесть может варьироваться в диапазоне от искренней, но преувеличенной оценки (примеры 2, 3) до лицемерия, подхалимства и угодничества (пример 4).

Приведем еще одну ситуацию, на этот раз классический пример любовного треугольника: две близкие подруги (Миза и Оделия), доверяющие друг другу женские тайны, и красивый, умный мужчина, близкий друг одной из женщин. Миза, которая хочет отбить у своей подруги ее возлюбленного говорит (пример 4):

–... Vous verrez que je vous rendrai très heureux. Vous le méritez et j'ai tant d'admiration pour vous... Vous êtes un caractère admirable.

Et elle m'accabla de compliments pendant plusieurs minutes. Je n'en éprouvais aucun plaisir; je pensais: "Comme tout cela est faux. Je ne suis pas bon du tout! ..." [5, с. 93–94].

Чем больше Миза расточает комплиментов, тем отчетливее молодой человек чувствует и понимает фальшь, притворство и неискренность сказанных ею слов.

Льстивые слова, произносимые под видом комплимента, характерны и для русского дискурса (пример 5):

– Здравствуйте! Это хороший знакомый Титовко. Не подскажите, он сейчас на месте?

– Нет, он в командировке.

– А где?

– Вообще-то мы такие сведения по телефону не сообщаем.

Усков вспомнил советы своего интерполовского друга и решил применить их на практике. Напрягся и выдал комплимент, которого никак от себя не ожидал:

– У вас такой прекрасный голос, что даже на расстоянии я представляю себе очень красивую девушку, добрую и отзывчивую. ...

– Я, конечно, уже давно не девушка, но вам так и быть скажу: Титовко уехал в Сочи. В один из санаториев. Куда, честно говоря, не знаю. Просто слышала, что он переговаривался о каком-то престижном месте.

– Спасибо, милая женщина! Вы в самом деле самая отзывчивая из всех, кого я встречал! – возликовал Усков.

«Вот уже не ожидал, что с помощью элементарного комплимента можно добыть важнейшую информацию! Да еще по телефону. Представься я по форме, она и слова бы не сказала! Да – о, женщины – народ загадочный!» [2, с. 77].

Как видно из примера, Усков обманным путем (говоря даме по телефону самые изошренные комплименты) старается расположить к себе секретаршу и войти в доверие для выяснения местонахождения ее начальника. Произнося льстивые ничего не значащие слова, Усков преследует очень точную цель *добыть важнейшую информацию*. Ради достижения поставленной им цели он и прибегает к употреблению комплимента подобного типа.

Исходя из анализируемых примеров, мы можем вывести характерные черты комплимента этого типа, по существу совпадающего с лестью. Как показывают приведенные выше примеры, анализируемый акт речи не ограничивается зачастую единичным высказыванием, а объединяет целый комплекс единств или высказываний. Корпус проанализированных примеров в сопоставляемых культурах свидетельствует в подавляющем большинстве о неискренних высказываниях, то есть сказанных нарочито и прагматически ориентированных на преследование корыстной, часто неблагородной цели.

В комплиментах рассматриваемого типа всегда есть притворство, лицемерие, заискивание. Их говорят для того, чтобы что-то выгадать, получить что-нибудь для себя или укрепить свои позиции в глазах собеседника. Интенционально лесть обязательно направлена на достижение определенного эффекта, на то, чтобы вызвать определенную реакцию со стороны адресата.

В льстивом комплименте наблюдается явное расхождение, с одной стороны, между мотивами и целями, а это приводит, с другой стороны, к несоответствию плана выражения плану содержания. Видимо, справедлива точка зрения Е.С. Петелиной, полагающей, что несоответствие плана выражения плану содержания РА лести «тщательно кодируется говорящим в процессе коммуникативного общения, поскольку успешное выполнение корыстных замыслов говорящего полностью зависит от степени их нераспознаваемости самим объектом» [5, с. 3]. Продуцент стремится воздействовать на сознание партнера для дальнейшего управления его сознанием.

Обобщая сказанное, мы можем сформулировать определение льстивого комплимента. Льстивый комплимент – это заведомо завышенная оценка,

456 чаще неискренняя или несоответствующая истинному положению дел, намеренное искажение истины с извлечением пользы для себя и достижением определенных целей.

Литература

1. Вежбицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – Москва: Прогресс, 1985. – С. 251–275.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 2-е, стереотипное. – Москва: Едиториал УРСС, 2002. – 284 с
3. Карасик В.И. Язык социального статуса. – Москва: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
4. Леонтьев В.В. «Похвала», «лесть» и «комплимент» в структуре английской языковой личности: Дис... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999. – 206 с.
5. Петелина Е.С. Средства выражения принципиально перформативно невыразимых речевых актов похвалы и лести / Пятиг. гос. пед. ин-т иностр. яз. – Пятигорск, 1986. – 55 с.
6. Словарь русского языка. Составил С.И. Ожегов. 3-е изд., под общей ред. акад. С.П. Обнорского. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. – Москва, 1953. – 848 с. (СРЯ)
7. Федосюк М.Ю. Нерешенные вопросы речевых жанров // Вопросы языкознания. – Москва, 1997. № 5. – С. 102–120.
8. Beinhauer W. El español coloquial. 3-ra ed. – Madrid, 1978. – 556 p.
9. Herbert R.K. The sociology of compliment work: an ethnocontrastive study of Polish and English compliments // Language and Communication 9. 1989. № 1. – P. 381–399.
10. Herbert R.K. Sex-based Differences in Compliment Behavior // Language in Society. – 1990. – Vol. 19. – P. 201–224.
11. Herbert R.K. The sociology of compliment work: an ethnocontrastive study of Polish and English compliments // Multilingua. – 1991. № 10. – P. 381–402.
12. Holmes J. Paying Compliments: A Sex-Preferential Politeness Strategy // Journal of Pragmatic. – 1988. – Vol. 12. № 4. – P. 445–465.
13. Jones E., Wortman C. Ingratiation: An Attributional Approach. – New-York: 1973. – 54 p.
14. Lewandowska-Tomaszczyk B. Praising and Complimenting // Contrastive Pragmatics. – Amsterdam: Benjamins, 1989. – P. 73–100.
15. Manes J. Compliments: A Mirror of Cultural Values // Sociolinguistics and Language Acquisition. – Rowley, London: Newbury House Publishers, 1983. – P. 96–102.

16. Pomerantz A. Compliment Responses: Notes on the Co-Operation of Multiple Constraints // *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. – New-York: Academic Press, 1978. – P. 79–112.

17. Wolfson N., Manes J. The Compliment as a Social Strategy // *Papers in Linguistics*. – 1980. – Vol. 13. № 3. – P. 391–410.

18. Wolfson N. Compliments in Cross-Cultural Perspective // *TESOL Quarterly*. – 1981. – Vol. 15. № 2. – P. 117–124.

19. Wierzbicka A. Compliment Response Routines // *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of-Human Interaction*. – Berlin. New-York, 1991. – P. 136–148.

Источники примеров

1. Мартин М. Ставка на темную лошадку: Роман / Пер. с англ. В.Ф. Дюбиной. – Москва : Издательство ЭКСМО – ПРЕСС, Издательство ЭКСМО – МАРКЕТ, 2000. – 400 с. (Серия «Наслаждение»).

2. Маслов В.Я. Москва времени Чикаго: Роман. – Москва : ЗАО Издательство ЭКСМО, 1997. – 560 с. (Серия «Русский бестселлер»).

3. Робинс Д. Желанный обман: Роман / Пер. с англ. ИПП «Амех». – Москва : Редакция международного журнала «Панорама», 1994. – 208 с.

4. Серова М.С. От греха подальше. Десять карат несчастий. Женщина среди псов: Повести. – Москва: Издательство ЭКСМО – ПРЕСС, 2000. – 448 с.

5. Maurois A. *Climats*. Editions Grasset. – Paris, 1965. – 246 p.

Ershova E.V.

Mosolova I.Yu.

Russian Academy of of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

Complimentary speech acts expressing flattery

The article deals with the conditions of implementation and different intentions of complimentary speech acts with the meaning of flattery, varying from sincere but exaggerated estimation to hypocrisy, sycophancy and flattery; main differences of complimentary speech acts in communicative behavior of different cultures.

Keywords: speech act; complimentary act; complimentary statement; compliment.

Языковая личность рецензента и ее оценочная составляющая в интернет-дискурсе

В данной статье обращается внимание на развитие жанра рецензии в интернет-дискурсе, рассматривается языковая личность ее автора и ее особенности. Отдельно разбирается оценочность как одна из основных характеристик языковой личности рецензента.

Ключевые слова: языковая личность, оценочность, оценка, рецензия, цифровое пространство.

Последние десятилетия интерес лингвистики стремительно смещается в сторону цифрового пространства. На просторах Сети зарождается огромное количество новых жанров, а также развиваются и изменяются уже давно существующие. Все эти события нуждаются в детальном рассмотрении и осмыслении с позиции лингвистики. Так, существенные изменения происходят и с жанром рецензии.

Сегодня рецензия занимает крайне значимое положение в цифровом поле. Она является своеобразным средством первичной оценки произведения (книги, фильма, сериала и т.п.) для пользователей сети Интернет, помогая принять решение: уделять более углубленное внимание этому произведению (иными словами, смотреть или читать его) или не тратить время. В современном ритме жизни это первостепенный вопрос. Так, например, хорошо составленная, аргументированная рецензия может предостеречь от просмотра посредственного, «неудачного» фильма, тем самым сохраняя человеку 2–3 часа свободного времени. Подобная оптимизация временных затрат имеет высокое значение для большинства современных людей.

С переходом в цифровое пространство рецензия стала стремительно развиваться и обрела множество вариаций. Одной из новых ее форм стала любительская рецензия.

Ее популярность в сети Интернет продиктована минимальными требованиями к ее составлению и к квалифицированности самого автора ее текста.

Особый интерес вызывает языковая личность автора такой любительской рецензии, так как в контексте настоящего времени она представляет собой абсолютно новое и стремительно развивающееся явление с позиции

лингвистики. Тексты таких рецензий в подавляющем большинстве носят характер индивидуальных субъективных отзывов. Это продиктовано тем, что цифровое поле сегодня не ограничивается одними лишь задачами хранения и передачи информации. Оно также несет в себе обособленную важную функцию – является способом коммуникации, объединяющей все человеческие сферы деятельности.

Стремительное развитие Интернета породило особый сетевой язык – язык интернет-дискурса.

По определению Н.Д. Арутюновой (помимо прочего, известного исследователя в области категории оценки, о которой позже пойдет речь в данной статье) дискурс представляет собой «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами», а также «речь, погруженную в жизнь». [1, с. 136]. По нашему мнению, такое определение дискурса является весьма подходящим отражением его сути.

Как пишет Мельникова О.К. «Совмещение двух понятий – дискурс и Интернет – подводит к очевидному выводу о том, что Интернет-дискурс – это особый вид коммуникации, осуществляемый посредством Интернета, который является каналом связи и обмена информацией между участниками общения» [3, с. 72]. В этой среде языковая личность рецензента развивается особым путем – путем коммуникативного взаимодействия с читателем.

Об этом говорится и в исследованиях Воркачева С. Г., который в термин «языковая личность» вкладывает «совокупность особенностей вербального поведения человека, использующего язык как средство общения» и предлагает понимать языковую личность как «личность коммуникативную» [2, с. 69]. Также Воркачев С. Г. дополняет, что языковая личность – это «носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т. е. комплекс психофизических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения – по существу личность речевая» [2, с. 70].

Развитие коммуникативной составляющей языковой личности рецензента в интернет-дискурсе обуславливается возможностью достаточно быстрой (а то и мгновенной) обратной связи с читателем – через комментарии под опубликованным текстом. В печатных изданиях рецензий такая особенность по понятным причинам отсутствует.

Помимо возможности воздействия на читателя и удовлетворения коммуникативных потребностей авторы рецензий также получают возможность творческого самовыражения и самопрезентации (в психологическом аспекте – демонстрации своего Я).

Языковая личность рецензента в интернет-дискурсе культивируется в среде своеобразного интернет-общения, преобладающими особенно-

460 | стями которой можно назвать анонимность, удаленность (дистанционное взаимодействие), полифоничность речи, креативность (использование авторских неологизмов).

Наиболее показательный аспект языковой личности автора любительской рецензии – это оценочность. Отличительной особенностью проявления оценки в интернет-дискурсе выступает преобладающая над имплицитностью эксплицитность. Авторы рецензий в интернет-дискурсе имеют возможность высказать свою позицию и свое отношение к сюжету, персонажам и автору рецензируемого произведения весьма открыто, свободно и смело. Текст любительской рецензии, как правило, изобилует проявлением авторской оценки (как позитивной, так и негативной), выражаемой различными средствами.

Основным критерием в текстах рецензий, опубликованных в Интернете, выступает креативность, а основным способом выражения оценки – языковая игра в различных ее проявлениях.

В соответствии с результатами предыдущих исследований в качестве основных средств выражения оценки в текстах рецензий можно назвать следующие: эвфемистические высказывания (подавляющее большинство всех выявленных случаев проявления имплицитной оценки), метафор с окраской оценочности (32 %), словослияния (21 %), прочих проявлений языковой игры (11 %) [3, с. 73].

Высокий показатель оценочности в текстах рецензий говорит о ярком проявлении позиции автора по отношению к тому или иному произведению. Эмоциональная составляющая способствует привлечению читателя.

Подводя итоги, можно сказать следующее: на сегодняшний день человек реализуется в цифровом пространстве коммуникации преимущественно посредством языка и текста (хотя и очевидна тенденция развития видеоформата, он не сможет заменить использование текста во всех жанрах полностью).

Интернет-среда оказывает серьезное влияние на существующий жанр рецензии и тем самым культивирует новую языковую личность рецензента, обладающую уже своими специфическими особенностями (креативность, полифоничность, оценочность и т. д.).

Значимую роль в портрете языковой личности рецензента в интернет-дискурсе играет оценочность, которая нуждается в более детальном дальнейшем рассмотрении.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева – Москва, 1990. – С. 136–137.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки – 2001 – № 1. – С. 64–72.

3. Жаркова Е. А. Способы имплицитного выражения оценки в текстах рецензий (на примере кинокритик) / Е. А. Жаркова // *Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 09–10 февраля 2022 года / Ульяновский государственный университет. – Ульяновск, 2022. – С. 70–74.*

4. Мельникова О. К. К вопросу об определении термина «интернет-дискурс» / О. К. Мельникова // *Казанский вестник молодых ученых. – 2018. – Т. 2. – № 4(7). – С. 30–33.*

Zharkova E.A.

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov»*

**Linguistic personality of the reviewer and its evaluation component in
the internet discourse**

This article draws attention to the development of the review genre in the Internet discourse, considers the linguistic personality of its author and its features. Evaluativeness is analyzed separately as one of the main characteristics of the linguistic personality of the reviewer.

Keywords: linguistic personality, appraisal, assessment, review, digital space.

Влияние учения Кирилла и Мефодия на культурно-историческое развитие славянских народов

Статья посвящена рассмотрению учения Кирилла и Мефодия. Автор подчеркивает тесную языковую связь славянских народов. Показана разница в культурном развитии славянских и других народов.

Ключевые слова: культура, язык, славянские народы, историческое развитие, традиция.

Историческое развитие практически всех славянских народов неразрывно связано с деятельностью двух знаменитых братьев Кирилла и Мефодия, причисленных Православной Церковью к ликам святых равноапостольных просветителей. Следует отметить, что созданное ими учение – это результат христианского аскетического подвига двух монахов-миссионеров. Их наследие можно сравнить с плодотворной почвой, которая содержит несколько источников. *Первый источник* – это их высочайшая образованность. *Второй* – богословские знания. Выполняя перевод Священного писания и богослужебных текстов, Кирилл и Мефодий владели всем накопленным опытом Православной Церкви того времени, с ее семью Вселенскими Соборами, где окончательно утвердились догматы и Священное Писание. *Третий источник* – это основательное знакомство святых просветителей с культурой славянского мира, для чего, согласно преданию, они были предназначены своим рождением в городе Солуне, где пересекались славянский и греческий миры.

Созданная святыми братьями азбука и система письма были лишь средствами, чтобы совершить главное – дать язычникам книги Священного Писания на их родном языке. «Отечественная философия с самого начала следовала традициям первоучителей Кирилла и Мефодия, создавших азбуку и положивших начало перевода библии как основного источника средневековых представлений о мире и человеке на старославянский язык» [1, с. 796]. Кирилл, от которого ведет свое начало кирилло-мефодиевская традиция, вошел в память последующих поколений с почетным званием Философ. Это был тип философа, воплощавшего нерасчлененность мирской мудрости и монотеистической религиозности, которая в силу этого резко не противостояла внешней

греческой мудрости, т. е. идеям античности. Благодаря кирилло-мефодиевской традиции на Русь пришли наиболее насыщенные античными материалами тексты. [2, с. 17–18].

Кирилл и Мефодий оставили славянским народам уникальное, неповторимое явление – церковно-славянский язык; язык не бытовой, а богослужебный, священный. И в этом языке выразилась и чистота христианско-православного учения, и высокая церковная поэзия молитвенного общения человека с Богом и Небом. При этом церковно-славянский язык удивительным образом соединил славянскую языковую стихию с богосмыслием и высокой культурой греческого языка. Поэтому церковно-славянский язык возникает как богословский и книжно-литературный язык славянского мира. Можно с уверенностью заявлять, что славянские народы, в отличие от своих соседей, за короткий срок совершили стремительный взлет в своем нравственно-духовном и культурном развитии, что навсегда определило в них высокий уровень самосознания. Традиция именно так определять деятельность святых просветителей в дальнейшем сохраняется во всей славянской книжности. Результаты этой деятельности можно увидеть на примере Болгарии. После прихода сюда учеников Кирилла и Мефодия в Болгарии X столетия происходит расцвет славянского просвещения. Здесь закладываются основы славянской культуры: книжное дело, летописание, переводческая деятельность, здесь же полностью оформляются церковно-славянские богослужебные каноны.

Возникновение церковнославянского языка связано с традициями Православной Восточной Церкви, где ранее уже были созданы коптская, готская и армянская письменности. Таким образом, Кирилл и Мефодий прочно соединили славянские народы с Восточной Церковью, с ее традициями, связанными с богословием, богослужением, Священным Преданием, которые отличались от традиций Западной Церкви, где происходят болезненные процессы превращения монашества в замкнутую корпорацию, представляющую народам Европы Священное Писание на непонятной для них латыни. Кирилл и Мефодий, а также их ученики создали первые произведения славянской поэзии на основах христианской духовности. Их перу принадлежат проповеди и поучения, что изначально определяет славянскую литературу как нравственную, поучительную и поэтическую. Церковнославянский язык стремительно распространился почти во всех славянских землях. Даже народы, впоследствии отправившие в силу разных причин от православного наследия равноапостольных учителей (поляки, хорваты, чехи), основы своей культуры и самосознания черпали из просветительской деятельности Кирилла и Мефодия.

Ярким примером может послужить Чехия. В результате политики своих князей, желавших быть в центре западноевропейской культуры,

464 | чешско-моравские земли в X столетии становятся зависимыми от германских правителей и римской католической курии. Население этих земель на протяжении всей истории все более латинизируется и попадает под влияние немецкой культуры. Славянский язык становится запретным. Однако церковнославянская культура прочно вошла в народные традиции: в XI веке в Сазавском монастыре и в XIII веке при дворе короля Вацлава II богослужения продолжают совершаться на славянском языке. Учение Кирилла и Мефодия на протяжении веков определяют самосознание чехов. Чешский язык в XIV–XV веках становится в один ряд с другими значимыми языками культуры Европы и доминирует в литературе и науке. Определенное влияние он оказал на немецкий этнос. А в XV столетии в Словацких землях чешский язык становится литературным языком. С появлением личности Яна Гуса и гуситского движения возник вопрос о возвращении Свято-Кирилло-Мефодиевского наследия и богослужении на славянском языке.

Церковнославянский язык создавался в эпоху, когда у славян только начинали складываться черты национального самоопределения. Их стихийный языческий мир еще довольно однороден, хотя и в нем наблюдаются уже черты раздробленности. Земли, племена славян превращаются в вождельную добычу для правителей Европы и Азии. Участие в политических играх приводит славянские народы к братоубийству и междоусобным войнам. Такими были в X веке – походы Святослава на Болгарию, в XIV веке – захват Сербией болгарских земель. Совсем иной путь социально-политического, экономического и культурного развития славянских народов открыли Кирилл и Мефодий. Они оставили славянам в наследство заветы единства и мира, призыв устроить жизнь на основе евангельской любви. Всей своей жизнью святые явили яркий пример такой любви, отдав свои силы духовному приобщению славян Слову Божественного Писания. И в современном мире славянские народы, оставшиеся верным православному наследию своих первоучителей, воспевают в тропаре 4-го гласа: «Кирилле и Мефодие богومудрии, Владыку всех молите, вся языки Словенския утвердити в Православии и единомыслии...». Не только средневековая, но и вся последующая русская культура приобрела, благодаря Кириллу и Мефодию, довольно высокую значимость.

Литература

1. Громов М.Н. Философская мысль на Руси // Русская философия: Энциклопедия / Общ. ред.: М.А. Маслин. – Москва, 2020. – 920 с.
2. История русской философии: Учеб. для вузов / Редкол.: Маслин М.А. и др. – Москва, 2001. – 639 с.

Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting

**The influence of the conception by Cyril and Methodius
on the cultural and historical development of the Slavic peoples**

The article is devoted to the consideration of the conception by Cyril and Methodius. The author emphasizes the close linguistic connection of the Slavic peoples. The difference in the cultural development of Slavic and other peoples is shown.

Keywords: the culture, the language, Slavic peoples, historical development, the tradition.

Обучение русскому языку как иностранному СИНОПТИКОВ И ЭКТЕНИКОВ

Данная статья посвящена обучению РКИ представителей синоптической и эктенической групп стилей учения. Рассматриваются основные познавательные особенности таких учащихся, даются общие рекомендации по обучению, основанному на стилевых особенностях студентов.

Ключевые слова: стили учения; когнитивные стили; РКИ; личностно-ориентированное обучение.

Необходимость ориентации на личность учащегося представляется одним из самых актуальных вызовов современного образования. Исследователями и практикующими преподавателями ведутся поиски подходящей для всех и каждого системы обучения. Учет стилей учения зарекомендовал себя как один из перспективных способов решения некоторых аспектов этой проблемы.

Стили учения – это «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности» [3, с. 326]. В настоящей статье в качестве примера мы рассмотрим две группы стилей – синоптическую и эктеническую. Нужно заметить, что при обучении важно учитывать также стили восприятия – визуальный, аудиальный и кинестетический, т.к. они отвечают за другие индивидуальные характеристики студента.

Стили синоптический и эктенический представляют собой противоположные способы обработки информации, что, отметим, не означает, что один и тот же учащийся не может развить владение обоими стилями на достаточно высоком уровне, так как персональный познавательный стиль может быть до определенной степени «гибким по своим познавательным возможностям» [Там же, с. 348]. Важно понимать, что стилевое поведение учащихся может в той или иной степени меняться под влиянием различных факторов, хотя гибкость стиля имеет свои индивидуальные ограничения.

В синоптическую группу стилей Б. Лу Ливер включает импульсивность, конкретность, произвольность, целостность, синтез, уравнение, индуктивность, правополушарность, поле-чувствительность, поле-независимость; в эктеническую группу входят рефлексивность, абстракция, последовательность, деталенаправленность, анализ, усиление, дедуктивность, левополушарность, отсутствие поле-чувствительности, поле-зависимость [1, с. 12].

Стили, включаемые в одну группу, обладают схожими характеристиками, и это позволяет рассматривать их как явления одного порядка.

Рассмотрим познавательные особенности синоптиков и эктеников.

Синоптики	Эктеники
<p>Восприятие объекта как целого, общей информации, главной мысли. Объединение частей в целое. Концентрация на сходствах, подобии. Сопоставление. Синтез. Импulsiveвность, быстрое реагирование. Зачастую поверхностный подход к ответу. Индукция, способ рассуждения от частного к общему. Переход от примеров к правилам. Самостоятельное формулирование закономерности на основе рассмотрения частных фактов. Следуют своей интуиции, порядок выполнения действий определяют самостоятельно.</p> <p>Нуждаются в контексте, конкретных примерах.</p>	<p>Восприятие отдельных деталей, подробностей. Разделение целого на части. Концентрация на различиях, контрасте. Противопоставление. Анализ. Рефлексивность, медленное реагирование. Продуманность, глубина ответа. Дедукция, способ рассуждения от общего к частному. Переход от правила к примерам. Изучение сформулированной закономерности и применение ее на практике. Следуют логическому порядку учебника, курса, переходят к следующему шагу после завершения предыдущего. Стремятся к упорядоченности и систематичности. Не нуждаются в контексте, могут абстрактно мыслить.</p>

Таблица 1. *Познавательные особенности синоптиков и эктеников*

Различные учебники и учебные комплексы представляют информацию в синоптическом и/или эктеническом стиле. Рассмотрим несколько учебников элементарного уровня, которые могут использоваться с носителями любого языка в смешанной или монопольной группе. В таких учебниках, как правило, отсутствуют дедуктивные объяснения. Так как подача всего материала происходит на русском языке, такие объяснения были бы бесполезны для учащихся, поэтому правила подаются в индуктивном ключе. Например, учебник «Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих» ориентирован исключительно на синоптическую группу стилей. На это указывают, например, такие признаки, как обучение лексике и грамматике на синтаксической основе, ситуативно-тематическая подача материала, широкое использование языковой догадки [2]. В группе с учащимися-синоптиками такой учебник незаменим. Однако чаще всего в группах присутствуют как синоптики, так и эктеники, и необходимо уделять внимание и той, и другой группам стилей.

Во многих популярных учебниках (например, «Лестница. Учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский», «Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. Часть 1.1», «Русский язык. Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов», «Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень)», «Точка ру») сочетаются синоптическая и эктеническая манеры подачи материала. Тем не менее, они

468 | представлены не в равных пропорциях; при введении, закреплении и контроле отсутствуют альтернативные задания для носителей противоположной группы стилей. Это означает, что при использовании таких учебников в смешанной по стилям группе необходимы дополнительные материалы.

На данный момент не существует учебников по РКИ, которые бы в равной степени учитывали потребности синоптиков и эктеников, поэтому разработка такого комплекса может рассматриваться как приоритетная задача в развитии методики обучения с учетом познавательных стилей.

Разумеется, способ использования того или иного учебника зависит от преподавателя. Во-первых, ему необходимо знать собственные стилевые особенности и стилевые особенности своих учащихся. Во-вторых, если в рамках курса принят один основной учебник, важно устанавливать принадлежность определенных материалов в нем синоптическому или эктеническому стилю изложения и дополнять курс материалами для носителей противоположной группы стилей.

Личностная ориентация с учетом стилей учения может пониматься по-разному. Так, Б. Лу Ливер предлагает работу в классе организовывать исходя из группы стилей большинства, а проблему стилей меньшинства решать в основном за счет домашних заданий и индивидуальной помощи [4, с. 96]. Меньшинство должно постепенно подстроиться к стилевому профилю большинства. Возможно, это не самый удачный подход: меньшинство будет находиться в постоянном состоянии стресса – большая часть классных заданий не соответствует их стилям. Гибкость индивидуального стиля деятельности, как было сказано выше, имеет ограничения, и развитие этой гибкости требует времени. Помимо этого, при такой организации образовательного процесса меньшинству нужно еще и затрачивать больше ресурсов на учебу, чем их одноклассникам других стилей.

Мы считаем, что при обучении с учетом стилей не стоит отдавать предпочтение большинству. Более оптимальным вариантом было бы включение в классную работу разнообразных заданий, соответствующих эктеническому и синоптическому профилям примерно в равных пропорциях, чтобы учащиеся находились в справедливых условиях. Учащиеся, чья группа не совпадает со стилевой ориентацией на данном конкретном занятии, должны получить дополнительные материалы для самостоятельного ознакомления до его начала. Например, если новый грамматический материал подается в индуктивной манере, дедуктивные учащиеся до урока должны получить доступ к объясненному правилу по схеме от частного к общему. Задания на закрепление и контроль также должны отражать потребности всех учащихся. Так все учащиеся будут затрачивать сопоставимые усилия и время на изучение русского языка, кроме того, при такой организации обучения студенты могут перенимать друг у друга стратегии, что также улучшит учебные показатели.

Стили и стратегии являются в каком-то смысле двумя сторонами одной медали. Первые указывают, как преподавателю организовать индивидуализированный учебный процесс. Вторые соотносятся с самоорганизацией, самостоятельной работой каждого учащегося над улучшением своих учебных результатов.

Таким образом, необходимо максимально разнообразить способы подачи информации и учебные задания так, чтобы синоптики и ектеники получали равные возможности.

Литература

1. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дисс. ... канд. филол. наук. – Москва, 2000. – 191 с.
2. Миллер Л.В., Политова Л.В., Рыбакова И.Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. – 14-е изд., испр. – СПб.: Златоуст, 2016. – 152 с.
3. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

Zhdanovich O.A.

St Petersburg University

Teaching Russian as a foreign language to the synoptic and ectenic learners

This article deals with teaching Russian as a foreign language to the synoptic and ectenic learners. The study examines the main cognitive features of ectenic and synoptic students and presents general recommendations for the learning styles based teaching.

Keywords: learning styles; cognitive styles; RFL; student-centered learning.

Ольфакторная метафора в парфюмерном рекламном дискурсе

В статье раскрывается содержание понятий «ольфакторная метафора», «парфюмерный рекламный дискурс», а также анализируются примеры употребления ольфакторной метафоры в рекламных текстах, посвященных парфюмерной продукции, публикуемых на сайтах интернет-магазинов или транслируемых по телевидению.

Ключевые слова: ольфакторная метафора, парфюмерный рекламный дискурс, парфюмерная продукция, видеореклама, интернет-реклама.

Парфюмерная индустрия имеет за своими плечами многовековую историю развития, оставаясь востребованной и на сегодняшний день. Известные парфюмерные бренды активно занимаются продвижением своей продукции в интернете, прибегая к различным способам вербализации своих ароматов. В последнее время возрос интерес современных лингвистов к дискурсивным аспектам изучения языка и развитием лексико-семантических исследований. Более того, в связи с наступлением в 2020 году пандемии коронавирусной инфекции в последние годы значительно выросло количество интернет-магазинов разной специализации, в том числе и парфюмерной. Появилась потребность в более четком и гармоничном выражении ольфакторной семантики в рекламном тексте для повышения количества онлайн-продаж парфюмерной продукции.

Парфюмерный дискурс обладает собственной спецификой. Термин является относительно новым для русской лингвистики, всего лишь несколько отечественных исследователей предпринимало попытку дать определение данному виду дискурса. Ф.Л. Косицкая определяет его как «тип профессиональной коммуникации, связанный с созданием (изобретением), производством (технологией), рекламой, защитой, оценкой, маркетингом (продажей) парфюмерной продукции» [2, с. 72].

Т.И. Бельская дает широкое определение парфюмерного дискурса. Она понимает его как любой текст о парфюмерной продукции [1, с. 8]. Сюда относятся как рекламный текст, так и тексты об истории создания ароматов, об их специфике, правилах использования, различные научные статьи. Формальным

признаком этого дискурса являются языковые средства, вербализирующие концепты «Духи» и «Запах».

На основе вышеописанных определений разных исследователей мы определили парфюмерный рекламный дискурс как **тип профессионального речевого взаимодействия, связанный с парфюмерным производством, результатом которого является связный текст, имеющий своей целью передать информацию о парфюмерном продукте и привлечь к нему внимание потенциального потребителя.** Этому определению мы и будем придерживаться в данной работе.

Текст, который является результатом коммуникации в парфюмерном рекламном дискурсе, должен четко выражать ольфакторную составляющую описанного в нем продукта. В этом и заключается одна из особенностей парфюмерного рекламного дискурса – перед адресантом стоит важная задача грамотно и точно передать описание конкретного запаха с помощью языковых средств таким образом, чтобы оно вызвало интерес у потребителя и желание приобрести определенный товар. Основным отличием парфюмерного продукта от других косметических средств является неспособность демонстрации товара покупателю через вербальные средства коммуникации. Перед рекламистом стоит задача описать запах посредством языковых приемов, при этом сделать описание максимально понятным и в то же время продающим, заставляющим потребителя захотеть приобрести товар. Осложняется это особенностями выражения ольфакторной семантики с помощью вербальных средств.

Как отмечает И.Г. Морозова, реклама формирует язык товарной категории, то есть совокупность определенных вербальных и невербальных элементов, которые дают нам понять, что речь идет о какой-то конкретной продукции, типичные для рекламы приемы выразительности [3, с. 16–17]. Парфюмерный рекламный дискурс, соответственно, тоже обладает собственным языком товарной категории. Ему присущи такие черты, как эмоциональность, метафоричность, использование эпитетов и олицетворений, а также приема сравнения. Как правило, в рекламе парфюмерной продукции авторы стремятся изобразить идеальный образ мужчины или женщины, который потребитель отождествляет с самим собой. В такой рекламе создатели апеллируют к общим человеческим ценностям и потребностям, к эмоциональной и эстетической составляющей жизни. Важную роль играет и гендерная стереотипность.

В качестве материала исследования нами были отобраны 50 текстов-презентаций ароматов парфюмерных продуктов различных торговых марок, представленных на сайтах интернет-магазинов «Золотое яблоко», «Л'Этуаль», «РИВГОШ», а также 30 рекламных видеороликов парфюмерной продукции. Мы посчитали важным учесть гендерное разделение ароматов, поскольку рекламе парфюмерии присуща гендерная стереотипность. При анализе

472 | текстов мы обращали внимание на их стилистические особенности, на их лексическую составляющую.

В ходе анализа нами были выделены основные тенденции в выборе способов вербализации ольфакторной семантики в рекламных текстах, посвященных парфюмерной продукции. В пределах одного текста ольфакторная семантика всегда выражалась не одним, а несколькими способами. Основным средством выражения данной семантики оказалась ольфакторная метафора. Под этим термином мы понимаем **выражение ольфакторной семантики в тексте через сравнение аромата с каким-либо предметом или явлением на основании их общего признака**. Определение, подобранное к аромату, следовало трактовать в переносном значении, а не в буквальном. Использовались прилагательные, по своей семантике далекие от ольфакторной. Запах описывался метафорами, подходящими для описания других видов ощущений: тактильных, зрительных, слуховых. Использовались и уподобление антропоморфным признакам: запах описывался словами, означающими черты характера. Результаты нашего исследования ольфакторной метафоры в рекламных текстах интернет-магазинов представлены с некоторыми примерами в Таблице 1.

Значение метафоры:	Примеры из текстов о женской парфюмерии:	Примеры из текстов о мужской парфюмерии:
Зрительные ощущения (цвет и свет)	<i>сияющий аромат; верхние ноты бергамота и черной смородины – легкие и прозрачные</i>	<i>искристый аромат; яркие ноты шалфея; свежими зелеными нотами</i>
Тактильные ощущения	<i>обогащен обволакивающей, чувственной ванилью; насыщенный и мягкий Si</i>	<i>мягких нот миндаля</i>
Вкусовые ощущения	<i>сочное зеленое яблоко; фруктовый вкус ревеня; нотами сочного граната; сладкая ваниль</i>	<i>из аппетитного сочетания грейпфрута, кориандра и базилика</i>
Слуховые ощущения	<i>звонкий грейпфрут; его ольфактивная композиция ритмична</i>	<i>многогранная мелодия аромата</i>
Черты характера человека	<i>веселый, игривый аромат; озорная и чарующая; женственный и соблазнительный</i>	<i>дерзкого черного перца; энергичная и элегантная, новая туалетная вода Dior Homme Sport</i>
Чувства и эмоции	<i>волнующий шлейф; опьяняющий и магический шарм</i>	<i>на фоне базовых успокаивающих нот кедров; возбуждающих нот имбиря</i>
Температура (тепло/холод)	<i>теплых древесных нот; теплое цветочное изобилие</i>	<i>с прохладных нот цитрусов; теплый, древесно-цветочный, уникальный аромат</i>

Таблица 1. Ольфакторные метафоры в рекламных текстах интернет-магазинов

Часто метафоры были связаны со сравнением аромата с состоянием опьянения, с чувством зависимости. Аромат воспринимается как наркотик,

затуманивающий разум, вызывающий привыкание, от него сложно оторваться: *«Black Opium – аромат в стиле глэм-рок, который вызывает настоящую зависимость!»*, *«Этот искристый аромат создает новое неизгладимое впечатление, которое захватывает и затягивает»*, *«Осторожно! Зависимость гарантирована»*.

Мы также выделили определенные особенности видеорекламы парфюмерной продукции, которые используются ее создателями для наиболее точной и понятной передачи ольфакторной семантики. Как правило, видеореклама парфюмерной продукции имеет законченный сюжет, однако ролик не изобилует диалогами главных героев. Изображение чаще всего динамично, сопровождается мелодиями. В центре внимания обычно представлен один или два человека, обычно роль главных героев исполняют известные актеры и музыкальные исполнители, знакомые массовому потребителю.

Для передачи ароматов в кадре чаще всего используется прием выстраивания ассоциативного ряда. Режиссеры изображают в кадре предметы или явления, ассоциирующиеся с определенным запахом или вызывающие его. Используются **визуальные ольфакторные метафоры**. Часто изображаются цветы и растения, определенные картины природы, животные образы. Таки-ми образами наполнена, к примеру, реклама парфюмерного аромата от Miss Dior «The New Frangrance». Заявленные в составе продукта древесные ноты, ноты розы и пиона переданы в кадре с помощью изображения пейзажа – цветочного поля, высоких деревьев, букета в руках главной героини. Картина показывает зрителю яркое природное пространство, что передает легкость, цветочные и пудровые ноты представленного аромата. Заявленную свежесть парфюмерной композиции передает образ большого кита и изображение моря.

Подобным примером является и реклама мужского аромата от Dior – «Sauvage». Картина наполнена образами животных – буйвола, волка, что вызывает у потребителя ассоциации с природными запахами, с концептами мужественности и силы. Главный герой уезжает из большого мегаполиса, и оказывается в пустыне: вокруг него лишь каменные глыбы, деревья, быстро плывущие облака. Данный визуальный ряд вызывает у зрителя ассоциации с древесными нотами парфюма.

Парфюм является важной частью жизни современного человека, поэтому изучение парфюмерного рекламного дискурса сейчас является достаточно перспективной и актуальной сферой деятельности. Производителям парфюмерной продукции необходимо учитывать большой ряд задач для достижения успешного рекламного эффекта.

Литература

1. Бельская Т.И. Средства актуализации опорных концептов парфюмерного дискурса современного французского языка : автореф. дис. канд. филол. наук. – Москва, 2010. – 26 с.

474 | 2. Косицкая Ф.Л. Жанровая палитра французского парфюмерного дискурса. [Электронный ресурс]. // Режим доступа: [https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/kositskaya_f_1_71_75_6_171_2016.pdf#:~:text=Парфюмерный%20дискурс%20\(ПД\)%20-%20это,оценкой%2С%20маркетингом%20\(продажей\)%20парфюмерной%20продукции](https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/kositskaya_f_1_71_75_6_171_2016.pdf#:~:text=Парфюмерный%20дискурс%20(ПД)%20-%20это,оценкой%2С%20маркетингом%20(продажей)%20парфюмерной%20продукции) (дата обращения: 10.04.2022).

3. Морозова И.Г. Рекламный сталкер. Теория и практика структурного анализа рекламного пространства. – Москва : Гелла-принт, 2002. – 272 с.

*Zhukova A.G.,
Sipachyova I.S.*

Pushkin State Russian Language Institute

Olfactory metaphor in perfume advertising discourse

The article reveals the content of the concepts «olfactory metaphor», «perfume advertising discourse», and also analyzes examples of the use of olfactory metaphor in advertising texts about perfume products published on the websites of online stores or broadcasted on television.

Keywords: olfactory metaphor, perfume advertising discourse, perfume products, video advertising, Internet advertising.

Русская литература, настоящая родина моей души

В статье приводятся и анализируются факты, свидетельствующие о поликультурности художественного мира писателя В.Г. Короленко и приоритете в его эстетических, культурологических и языковых пристрастиях русского начала. Интернационализм общественного деятеля В.Г. Короленко проявился в правозащитной деятельности малых народов, в помощи голодающим, в работе в Лиге спасения детей.

Ключевые слова: русская литература, национальная самобытность, В.Г. Короленко.

*Я нашел тогда свою родину,
и этой родиной стала прежде всего русская литература*
В. Г. Короленко

Писатель второй половины «золотого» века и века «серебряного», в нынешнем столетии В.Г. Короленко уже не считается забытым писателем второго ряда, но все еще остается до конца не раскрытым, и осмысление уникальности его жизни и творчества, богатства и неисчерпаемости оригинального художественного мира продолжается.

Универсальность личности писателя-просветителя значительно дополняется при обращении к страницам житнетворчества, отражающим его отношение к русской культуре, литературе и русскому языку.

Талантливый мастер слова, В.Г. Короленко мудро, диалектически рассуждал об отношении литературы и окружающей среды, о влиянии творчества на психологию читателя и с замечательной ясностью, как в одном из писем к собрату по перу В.А. Гольцеву, сформулировал это так: «Мы создаем или проявляем рождающееся в нас *новое отношение* человеческого духа к окружающему миру. Совершенно понятно, что вовсе безразлично, *каково* это *новое* отношение. В этом вечном стремлении к совершенству, которое я допускаю как закон, – есть движущая сила и сопротивление: одно рождается и развивается, другое отмирает и гибнет. Нужно, чтобы *новое* отношение к миру было добром по отношению к старому. Хорошая, здоровая и добрая душа отражает мир хорошо и здоровым образом. Художник запечатлевает то свое отражение и сообщает его другим. Вы видели явление, то же явление увидел художник и увидел его *так и так* вам нарисовал это видение, что

476 | и вы уже различаете в нем другие стороны, относитесь к нему иначе. И вот воспринимающая душа человечества меняется сама» (из письма от 11.03.1894 года) [1, с. 218–219].

Так случилось с гимназистом Владимиром, увлеченным в детские и отроческие годы вместе со старшим братом Юлианом зарубежной и преимущественно приключенческой литературой А. Дюма, Э. Сю, Ч. Диккенса. А его радикальная переориентация на русскую литературу, открытие ее в результате настоящего культурного шока произошли под влиянием молодого учителя словесности Ровенской гимназии В.В. Авдиева, кстати, воспитавшего в стенах Одесской гимназии еще одного крупного литературоведа и критика – Д.Н. Овсяннико-Куликовского. Определяющим для откровенно признавшегося юноши стало «прозрение» после чтения внепрограммных произведений Н.А. Некрасова, Н. Добролюбова и И.С. Тургенева: «Я нашел тогда свою родину, и этой родиной стала прежде всего русская литература» [2, с. 226–227].

А ведь В.Г. Короленко, называвший себя «разноплеменной душой», был родом из польско-украинской семьи и, с детства находясь в поликультурной среде, отличался не просто толерантностью к разным национальностям, но был настоящим интернационалистом, а позднее и правозащитником угнетенных народов.

В статье «Торжество победителей» он признавался: «Мне случалось защищать мужиков-вотяков в Вятской губернии, русских мужиков – в Саратовской, сорочинских украинцев – в Полтавской против истязаний русского чиновника. Вотяки, черемисы, евреи, великороссы, украинцы для меня были одинаково притесняемыми людьми» [3, с. 45].

Не случайно В.Г. Короленко считают своим не только в Украине, но и в регионах России: в Вятском и Пермском краях, в Якутии и в Поволжье. А в Удмуртии он неслучайно считается настоящим национальным героем, исполнившим в Мултанском процессе миссию защитника вотяков от навета и клеветы о человеческих жертвоприношениях [4–8].

Владея в совершенстве рядом языков, переводя на русский язык с польского лирику А. Мицкевича, с французского книгу Ж. Мишле «Птица», с украинского поэзию Т.Г. Шевченко, свою прозу, публицистику и литературную критику полиглот В.Г. Короленко писал по-русски, всегда считал себя **русским** писателем. (Русским языком написаны его многочисленные письма, дневники и записные книжки).

Еще в студенческие годы провинциал-малороссиянин В. Короленко, попав в столицу, воспринимал город в сугубо литературном ключе. Об этом его признание в автобиографической «Истории моего современника»: «Сердце у меня затрепетало от радости. Петербург! Здесь сосредоточено было все, что я считал лучшим в жизни, потому что отсюда исходила вся русская литература, настоящая родина моей души...

Это, конечно, Невский... Вот, значит, где гулял когда-то гоголевский поручик Пирогов... А где-то еще, в этой спутанной громаде домов, жил Белинский, думал и работал Добролюбов. Здесь коченеющей рукой он написал: «Милый друг, я умираю оттого, что был я честен»... Здесь и теперь живет Некрасов, и, значит, я дышу с ним одним воздухом... Все это было красиво, мечтательно, свежо и, как ряды этих фонарей, уходило в таинственно мерцающую перспективу, наполненную неведомой, неясной, кипучей жизнью... И фонари, вздрагивая огоньками под ветром, казалось, жили и играли и говорили мне что-то обаятельно-ласковое, обещающее...» [2, с. 301].

Будучи редактором столичного журнала «Русское богатство», он заботился о чистоте и образности текстов, печатаемых в этом издании, работал с авторами деликатно, но принципиально не пропускал примитива и безграмотности, ставил надежный заслон безвкусице.

О мировоззренческой и эстетической позиции В.Г. Короленко красноречиво говорит его суждение: «*По литературе можно судить о состоянии общества*» [9, с. 423]. Факт влияния литературы, публицистического слова на состояние общества, на деятельное его преобразование и творческое созидание жизни на основах гуманизма и демократии, позитивного прогрессивного развития в духе передовых идей русской литературы были почерпнуты В.Г. Короленко из наследия отечественных писателей XVIII века, из творчества А.С. Пушкина, И.А. Крылова, Н.А. Некрасова, И.А. Гончарова, Н.Г. Чернышевского, Г.И. Успенского, Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и В.М. Гаршина, творчеству которых посвящено богатое литературно-критическое наследие В.Г. Короленко [10].

Требовательность к стилю и слову русской поэзии рубежа XIX–XX веков оригинально проявилась в обращении писателя к пародийному жанру. Проявляя деликатность в такого рода «критике», В. Короленко в «Биографии декадента» прoderнул неопределенность и противоречивость современной декадентской поэзии, в которой «смысла нет, зато есть что-то...»:

Он родился, не рождаясь,
Насыщался, не питаясь.
Кушал ухом, слушал брюхом
И гордился острым слухом.

Думать он умел ноздрями,
Обонял всегда глазами.
Различал цвета печенкой,
Изъяснялся селезенкой.

Все в нем было необычно,
Декадентски фантастично,
Точно вечер спозаранку
Или разум наизнанку.

Умудрялся он незнанием,
 Наслаждался лишь страданием,
 Тишина ему гремела,
 Темнота пред ним светлела.

Светской жизнью жил в пустыне,
 Груши рвал он на осине
 И, влюбившись в бегемота,
 Убежал за ним в болото.

Там жилось ему не сладко,
 Сапоги варил он всмятку,
 Расставаясь, оставался,
 С дядькой в Киеве встречался.

Гиппиус он звал папашей,
 Мережковского мамашей,
 Бабушкой считал Бальмонта,
 Род свой вел от мастодонта.

Раз, не целясь, промахнулся,
 Лежа, как-то спотыкнулся,
 На воде под лопухами
 Забеременел стихами.

“На деревьях – деревницы”,
 А в стихах все небылицы.
 Но в восторге все болото:

“Смысла нет – зато есть что-то” [11].

Остроумие в нагромождении оксюморонных конструкций, выявляющих нарочитые оригинальничания и парадоксализм поэтов декаданса, Короленко утрирует и доводит до абсурда алогичность сближений несоединимого в стихотворении-экспромте.

Время расставило акценты над однодневками и подлинными литературными ценностями, отсеяв преходящее в поэзии и в жизни...

Но и сегодня заветы мирного и толерантного писателя-гуманиста [12; 13] звучат убедительно, современно и актуально:

«Пусть никогда не забудем мы, доколе живы, заветы борьбы за правду.

Пусть никогда не скажем: лучше спасемся сами, оставив без защиты слабейших.

Пусть ни один наш удар не будет направлен против неповинного в насилии.

Пусть никогда не посягнем на святость чужих алтарей, помня поругание своих.

Пусть мысли наши сохраняют ясность, дабы направлять наши стопы по пути правды, а удары руки на защиту, а не утеснение.

Не отыми у нас, Адонай, веру в торжество правого дела на земле» [14].

Эти сформулированные в прошлом веке афоризмы русского интеллигента с украинско-польскими корнями звучат сегодня злободневно, как предостережение перед возможными непоправимыми ошибками, продиктованными заблуждением о превосходстве одних народов над другими, что категорически осуждал писатель и правозащитник, Человек Мира – Владимир Галактионович Короленко.

Литература

1. Короленко В.Г. Собрание сочинений: в 10-ти т. – Москва : Гослитиздат, 1956. – Т. 10: Письма. – 717 с.
2. Короленко В.Г. История моего современника [подготовка текста и примеч. А. В. Храбровицкого]. – Москва : Художественная литература, 1965. –1054 с.
3. Короленко В.Г. Избранные письма: в 3 т. – Москва : Художественная литература, 1932. – Т.2. – 356 с.
4. Ванюшев В.М. Общемировой ресурс межкультурных коммуникаций: к 100-летию государственности удмуртского народа // Короленковское наследие в самосознании XXI века: сб. ст. участников Междунар. науч.-практ. конф. «Одиннадцатые Короленковские чтения», посвящ. 165-летию В.Г. Короленко (30 ноября 2018 г.) / науч. ред. Н.Н. Закирова, отв. ред. Я.А. Чиговская-Назарова. – Глазов : ГГПИ, 2018. – С. 10–16.
5. Закирова Н.Н. Русский писатель-правозащитник В.Г. Короленко: к осмыслению экогуманизма этнокультурного наследия // Взаимодействие этносов и культур в евразийском междивизиационном пространстве: к 90-летию Удмуртского института истории, языка и литературы УдмФИЦУрО РАН : сборник статей. – Ижевск: УдмФИЦУрО РАН, 2021. – С. 321–331.
6. Закирова Н.Н., Чиговская-Назарова Я.А. В.Г. Короленко в образовательном пространстве Удмуртии: содержание и учебно-методическое сопровождение изучения житнетворчества писателя // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: сб. тр. по матер. VII Всерос. науч.-практ. конф. – Москва, 2015. – С. 161–166.
7. Закирова Н.Н. Этюды об экогуманизме В.Г. Короленко: научно-популярное издание. –Москва : Наука, 2022.– 240 с.
8. Закирова Н.Н. Региональный компонент в основной учебной программе среднего общего образования / Н.Н. Закирова, С.Л. Скопкарева, О.Ю. Овченкова [и др.]. – doi.org/10.1051/shsconf/202112102009. – Текст : электронный // Международная научная конференция «Евразийское образовательное пространство: традиции, реальность и перспективы» – Т. 121, 2021. –

480 | URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/32/shsconf_ees2021_02009/shsconf_ees2021_02009.html (дата обращения 07.09.2001).

9. В.Г. Короленко о литературе / сост., подгот. текста и примеч. А.В. Храбровицкого. – Москва : Гослитиздат, 1957. – 716 с.
10. Закирова Н.Н. В.Г. Короленко и русская литература: семинарий. – Глазов: ООО «Глазовская типография», 2010. – 184 с.
11. Короленко В.Г. Биография декадента: стихотв. // Антология сатиры и юмора России XX века. – Москва : Эксмо-Пресс, 2000.
12. Короленко В.Г. Война, отечество и человечество (Письма о вопросах нашего времени). – Самара, 1917. – 47 с.
13. Zakirova Natalia N. Vladimir Korolenko's Peacekeeping Humanism (On the Anniversary of the Book "On War, The Fatherl And Humanity") / Zakirova Natalia N., Olkhovskaia Lyudmila V., Conliffe M. // Bulletin of Slavic Cultures. – 2018.–Т. 48. – Р. 92–100.
14. Короленко В. Г. Сказание о Флоре, Агриппе и Менахеме, сыне Иегуды // Короленко В. Г. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4.– Москва : Молодая гвардия, 1971. – С. 158–179.

Zakirova N.N.

Glazov State Pedagogical Institute named after V. G. Korolenko

Russian literature, the real homeland of my soul

The article presents and analyzes facts testifying to the multicultural nature of the artistic world of the writer V.G. Korolenko and the priority in his aesthetic, cultural and linguistic preferences of the Russian beginning. The internationalism of public figure V.G. Korolenko manifested itself in the human rights activities of small peoples, in helping the starving, in working in the League for the Salvation of Children.

Keywords: Russian literature, national identity, V.G. Korolenko.

Использование квазислов при обучении русскому языку как иностранному

Статья посвящена изучению возможностей использования квазислов на занятиях по русскому языку как иностранному. Данный метод принадлежит к числу инновационных имплицитных методов обучения, позволяет развивать языковую интуицию, повышать мотивацию инофонов к изучению русского языка как иностранного. В статье рассмотрены основные принципы создания квазислов, приведены примеры заданий с квазисловами.

Ключевые слова: квазислова, русский язык как иностранный, лингводидактика, инофон.

В течение своей жизни человек постоянно знакомится с новыми словами, усваивает их значения и грамматические признаки, при этом существуют два основных способа изучения новых слов, в том числе иностранных: эксплицитный, когда обучающемуся говорят: посмотрите, это называется так, обучающийся запоминает лексическое значение слова, затем учит грамматику, второй способ – имплицитный, основанный на наблюдении за контекстом функционирования нового слова. Многочисленные эксперименты ученых так и не дали ответа на вопрос о том, какой из этих способов эффективнее.

В методике обучения русскому языку как иностранному используют оба способа. Чтобы состоялась коммуникация, иностранцы чаще всего ориентируются на смысл высказывания, грамматика играет второстепенную роль, поэтому они допускают так много ошибок. Кроме того, интерференция родного языка обучающихся и русского языка затрудняет коммуникацию. Знание семантики слов помогает инофонам избежать речевых ошибок, но никак не помогает совершенствовать грамматические навыки.

Одним из эффективных методов обучения русскому языку как иностранному является использование квазислов. Методику работы с квазисловами часто использовали при коррекции различных когнитивных нарушений у детей, в настоящее время этот метод взяла на вооружение лингводидактика, и причем довольно успешно, так как он позволяет актуализировать лингвокреативный потенциал инофона.

Намеренное искажение высказывания на родном языке с сохранением правил морфологии, грамматики, синтаксиса издавна существует в литера-

482 | турном творчестве («Бармаглот» Л. Кэррола, «заумный язык» футуристов, творчество современных детских писателей (Л. Петрушевская).

Квазислова возможно сконструировать, потому что у носителей языка существует система обобщенных грамматических значений. Так Стивен Пинкер считал, что существует универсальная грамматика, а язык – это сложный «специализированный навык, который самопроизвольно развивается в ребенке и не требует осознанных усилий или систематических наставлений» [2, с. 11]. Ноам Хомский также считал, что языковой инстинкт запускает в действие «дискретную комбинаторную систему», которая не связана с конкретными значениями слов и позволяет бесконечно комбинировать единицы.

Квазислова – это слова, в которых корневые основы представляют собой искусственные языковые конструкции. Эти слова звучат как обычные слова, но не ссылаются ни на что ни в реальном мире, ни в мире значений и коммуникации, это слова без объекта ссылки (без денотата). Они не имеют аналогов в русском языке, но их организация и изменение подчиняется грамматике русского языка. Квазислова в предложении выполняют определенную синтаксическую роль.

Активно использовать квазислова при обучении неродному языку стали недавно, хотя о таком опыте известно из педагогической практики начала двадцатого века (вспомним знаменитую *глокую куздру* Л.В. Щербы). О том, что данный метод находится в стадии становления, свидетельствует неопределенность терминологии: квазислова, псевдослова, даже вуг-слова (в связи с экспериментом Джин Берко Глисон).

Квазислова возможно использовать при изучении различных грамматических тем (прежде всего, на подготовительных факультетах вузов при обучении иностранцев русскому языку), например, личных окончаний глаголов, глаголов движения с приставками, предложно-падежных сочетаний и др., а также при изучении синтаксической структуры русского предложения.

Существует два основных способа создания квазислов:

1. Изменить хотя бы одну букву в корне, например: *Валий сдел на аче и грумо сорел вдель. (Василий сидел на даче и грустно смотрел вдаль).*

2. Использовать биграммы и триграммы. Для образования квазислов можно взять наиболее частотные существительные (одушевленные и неодушевленные), от настоящих слов взять начало и конец, вместо корня вставить триграммы, добавить аффиксы. Каждое из квазислов получает свою интерпретацию при переводе адресантом, при этом смысл высказывания может быть различным. Для русского языка наиболее частые триграммы и биграммы: *ст, ен, то, сто, ено, нов, тов, ост, про, его, ени, ста, ать, при, ест, ств, был, все* и др. [1]. Возможны и другие способы, однако есть несколько правил, которые необходимо выполнять при использовании квазислов в процессе обучения.

Во-первых, необходимо очень серьезно отнестись к конструированию таких слов. Квазислова- это не любая тарабарщина, они должны быть построены по законам русской грамматики, изменяться в соответствии с ними, функционировать в предложении с учетом особенностей русского синтаксиса. Во-вторых, при всей привлекательности этого метода (необычная работа всегда вызывает интерес, повышает мотивацию и делает изучение грамматики увлекательным), его следует использовать только после отработки изучаемых грамматических категорий или синтаксических конструкций на конкретной лексике урока.

После того, как инофоны под руководством преподавателя научатся работать с квазисловами, они с удовольствием конструируют собственные. Примеры заданий с использованием квазислов (все квазислова созданы студентами-иностранцами):

Задание 1. Определите часть речи данных слов: вунка, полоскер, пишифот, олубет, актильп, барбарик, лидкий, почирка, гурданул, треборд, тепорый, щеконул, бробко. Как вы определили, к какой части речи принадлежат данные слова?

Задание 2. Определите род и число имен существительных. Прогните выделенные существительные: кедан, босмище, жрутка, отам, нечеленочек, **прозик**, шипячка, **куло**, кибет, **карабуха**, зашки, быдранки.

Задание 3. Согласуйте прилагательные с данными в скобках существительными: (збый) почирка, (подмрый) полоскер, (бислый) куло, (лорный) оллубет, (ревидный) быдранок, (лимой) вуночка.

Задание 4. Определите спряжение и время глаголов (в настоящем времени – лицо и число): зутристают, гурданул, бышкатрасит, встрелявкаю, следала, пытулаем, шижкаете. Поставьте глаголы зутристают и бышкатрасит в начальную форму и спрягайте их.

Задание 5. Определите вид глаголов: позутристать, гурдать, сбышкатрасить, перестрелявкать, следать, выпытулать, отшижкать. Образуйте видовые пары к указанным глаголам.

Задание 6. Словообразование. Создайте словообразовательное гнездо от квазислов. Определите частеречную принадлежность получившихся слов. Попробуйте объяснить, какое значение добавляет тот или иной аффикс.

кедан – кеданчик, кеданище, кеданить, кеданиться....

карбуха – карбушка, карбушата, карбушечка, карбухнуть....

гурдать – разгурдать, выгурдать, гурдануть, гурдатый....

подриться – подрить, уподрить, выподрить....

лидкий – лиднуть, лидкость, лидконутый....

флинять – выфлинять, зафлинять, пофлинять, флиняя....

Задание 7. Определите члены предложения и части речи.

Одыстрая быдранка заско причеракила к лорной одаре и забегалила.

Таким образом, использование контекстов, в которых корневые основы заменены на бессмысленные сочетания, но сохранены грамматические связи, типичные для русского языка, с другими словами в предложении – важный методический прием, позволяющий диагностировать степени сформированности языковой компетенции инофона. При выполнении упражнений с квазисловами обучающийся не может воспользоваться словарем, лексическое значение слова не помогает «опознать» его часть речи и грамматические признаки, поэтому инофону приходится опираться на формальные показатели грамматических значений, на контекст употребления слова).

Психолого-педагогические технологии языкового обучения должны быть направлены на актуализацию чувства языка как субъективную, творческую составляющую языковой компетенции. Русская грамматика достаточно сложна, поэтому инофон на начальных этапах обучения, испытывая закономерные трудности, часто теряет мотивацию к обучению. Метод использования квазислов при обучении русскому языку как иностранному помогает развивать языковую интуицию, языковую догадку, повысить мотивацию и интерес к изучению русского языка.

Литература

1. В.С. Пилиди. Криптография. Вводные главы. Электронное учебное пособие. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2009. – 110 с.
- 2 Пинкер С. Язык как инстинкт. Пер. с англ. / Общ. ред. В.Д. Мазо. – Москва : Эдиториал УРСС, 2004. – 456 с.

Zakurdaeva N.V.

Academy of the Federal Security Service of the Russian Federation

The use of quasi-words in teaching Russian as a foreign language

The article is devoted to the study of the possibilities of using quasi-words in the classroom in Russian as a foreign language. This method belongs to the number of innovative implicit teaching methods, which allows developing linguistic intuition, increasing the motivation of foreigners to learn Russian as a foreign language. The article discusses the basic principles of creating quasi-words, provides examples of tasks with quasi-words.

Keywords: quasi-words, Russian as a foreign language, linguodidactics, foreign language.

Диалектные особенности «агафонского» говора

Статья посвящена диалектным особенностям «агафонского» говора. Описываются его фонетические, лексические особенности, называются тематические группы.

Ключевые слова: диалект, диалектология, «агафонский» говор, толковый словарь.

В структуре национального языка определенное место занимают территориальные диалекты. Их изучение дает много этнографической информации, позволяет понять действующие закономерности и историю развития языка. Поэтому в настоящее время проводится большая работа по изучению различных диалектов как исторических явлений.

По мнению лингвистов, «изучение говоров, представляющих многие реликты русского языка, помогает глубже осознать структурное, семантическое и стилистическое богатство русского языка, проследить влияние народной речи на становление и развитие литературного языка (в результате этого происходит его обогащение и постоянное обновление), понять условия и причины, неизбежность и необходимость последовательного изменения русского языка» [2, с. 6].

Объектом нашего исследования является «Толковый словарь “агафонского” говора бывшей Матвеевской волости Кологривского уезда Костромской губернии», составленный А.В. Костровым [1]. Толковый словарь насчитывает более 4000 статей. Основная его цель – в передаче полного характера и колорита, особенностей говора, исторически сложившегося и существовавшего до конца XX в., – «агафонского» говора.

На протяжении долгого времени в Костромской губернии существовал Кологривский уезд, в состав которого входила Матвеевская волость – место, где появился «агафонский» говор. Речь жителей Кологривского уезда была очень разнообразной благодаря территориальной обособленности: между волостями в этом уезде были большие расстояния, лес, бездорожье. Кроме того, большое влияние имело крепостное право и принадлежность людей к определенному церковному приходу. Несмотря на обособленность от других

486 «народов», происходило небольшое смешение слов, понятий, используемых жителями разных деревень Матвеевской волости.

Автор словаря подробно дает описание носителя «агафонского» говора – «агафона», являясь таким же «агафоном»: *«АГАФОНЫ» – «матвеевские» тож – прозвище жителей села Матвеева и деревень прихода матвеевских церквей, т. е. большей части бывшей Матвеевской волости Кологривского уезда Костромской губернии. «Граммофон», «магнитофон», «патефон» и прочие «-фоны» восходят к греческому корню «фоне» (звук) и определяют принцип действия или область применения устройств, в которых используются акустические (звуковые) колебания. Имена «Агафон» и «Агафия» в переводе с греческого означают «добрый» и «добрая». Однако в этом прозвище не стоит искать какой-то «греческий след», ибо особенно выдающейся добротой наши предки, вероятно, не отличались...» [1, с. 24].*

Толковый словарь описывает деревенскую жизнь «агафонов». Диалектные слова, приведенные и раскрытые в нем, помогают нам погрузиться в эпоху того времени.

Анализ диалектных слов показал, что «агафонский» говор обладает рядом особенностей.

В области фонетики следует отметить следующие:

- умеренное «аканье» на безударных «о», которое послужило причиной возникновения прозвища «агафоны»;
- замена в произношении окончаний слов и перед согласными «л» на краткое «у», например, *зазнауся* (зазнался), *возгордиуся* (возгордился), *храниуся* (хранился), *аблидянеу* (обледенел) и др.;
- замена суффикса *-ви-* действительных причастий прошедшего времени на *-л-*, в результате чего появлялись формы, отличные от тех, что соответствуют литературной норме: *убежалая* (вместо *убежавшая*), *оглохлое* (оглохшее или *устар.* оглохнувшее), *горелая* (горевшая) и др.;
- свободное произношение большинства буквосочетаний. Так, буквосочетания «чт», «щ» произносились как жесткое «штч»: *штчо ештчо* – что еще, *заитчыштчатъ*, *заитчыта*, *заитчытник* – защищать, защита, защитник, *штчэль*, *штчыль* – щель, *штчавель* – щавель и мн. др. Буквосочетания «жд», «жж», «зж» произносились как «ждж»: *жджать* – ждать, *вожджы* – вожжи, *вижджать* – визжать; «сч» – как «щ»: *щитать* – считать, *щяс* – сейчас; окончания «-шься» и «-стся» звучали как «-сься»: *обрешетаесься*, *подасься*; окончания «-тся» и «-тъся» произносились как «-цца»;
- в некоторых случаях «е» произносилось как неявно выраженное «я». Например, бытовые общепринятые слова произносились так: *ляпешка*, *сямя*, *ляжать*, *сямой* (седьмой), *бядя*, *чяво*, *сяводни* (сегодня);
- в ряде случаев «е» заменялось на «и»: *чилавек* (человек), *вить* (ведь), *сия* (семя), *ни смю* (не смею), *Матвий* (Матвей), *палинья* (поленья);

– напротив, «я» часто произносилось как «е»: *рябята* (ребята), *ляса* (леса), *тяленак* (теленок), либо происходило чередование «е» с «я», «а», «и», «ь» при изменениях слов: *пест* – *пясты* – *пистик*; *шест* – *шас-ты* – *шыстик*; *реки* – *ряка* – *ричка*; *место* – *мистичко*; *дилить*, *дилят* – *делить*, *делят* и др.

Анализируя лексические особенности «агафонского» говора, представленного в словаре, мы обнаружили случаи трансформации значений общеупотребительных, разговорных слов, например, *нарушатъ* – «перестать держать в хозяйстве» (о домашних животных), *блудить* – «воровато, скрытно есть» (о животных), *заткнуться* – «приобрести неприятный запах плесени, залежалости» и др.

В области грамматики мы отметили тенденцию к трансформации частей речи. Так, например, слово *мягко*, по внешней форме напоминающее наречие, используется как существительное и имеет значение «небольшой морозец при безветрии», слово *кубовая*, имеющее признаки прилагательного, используется в функции существительного: «помещение с водогрейным котлом», слово *кумелькой*, похожее на существительное в форме Творительного падежа, функционирует как наречие: «неаккуратно, наспех» и др. Прилагательное *зеленая* употребляется как существительное в Именительном падеже и имеет значение «предстоящий отдых на природе». Лексема *помолотя*, внешне напоминающая деепричастие, употребляется как глагол в значении «есть с большим аппетитом и в большом количестве». Слово *резко*, функционирующее в литературном языке как наречие, употребляется в данном говоре в качестве существительного в значении «умеренный мороз при высокой влажности и постоянном движении воздуха, но когда ветра практически нет».

В толковом словаре четко прослеживается деление слов на тематические группы:

– хозяйство, быт (*щипочек* – «щепотка, малое количество чего-либо», *ширманка* – «большая одноручная пила или ножовка для распиловки дров», *цевье* – «рукоятка граблей»; *увия* – «преграда от ветра и прочей непогоды»; *тушилка* – «сосуд с крышкой для быстрого гашения угля, доставаемого из печи»);

– растения (*декобрий* – «сабельник болотный», *шиверданик* – «старый, переросший или низкого качества гриб», *скрипун* – «гриб подгруздок сухой, скрипица; плод (ягода) картофеля», *синяк* – «созревший и уже перестоявший белый гриб», *порховица* – «мышья баня, гриб дождевик»)

– животные (*медянка* – «безногая ящерица веретеница», *тетеря* – «самка тетерева», *чушка* – «кончик носа собаки, с которым связывалось чутье», *сорьез* – «рыба хариус», *сорога* – «рыба плотва», *синюга/ синюжка* – «мелкая стайная рыбка, речной гольян»);

– насекомые (*темятник* – «паук», *скорь* – «платяная моль»);

- 488 | – имена (*Маргалита, Стафей, Фефела, Вавила, Глафира, Евлан* и др.);
- явления природы (*по голу* – «поздняя осень, когда земля непокрыта снегом», *челма* – «снежный нанос на дороге или около преград для ветра, снежная коса», *цынга* – «иней на стенах, возле дверей и в других местах», *сеногной* – «ненастная погода во время сенокоса, когда невозможна или затруднена сушка накошенного»);
- профессии и профессиональная сфера деятельности (*плотовик* – «сплавщик леса по реке», *шитьянка* – «непрофессиональная портниха», *скорник* – «мастер, выделяющий шкуры и кожи», *рекрут* – «призывник на действительную военную службу», *сочать* – «добывать сок деревьев»);
- праздники и важные события (*Взвигенье* – «праздник Воздвижения», *Тифинская* – «православный праздник Тихвинской иконы Божией Матери», *Сорочины* – «поминки по усопшему в сороковой день его кончины» и др.)

Слова, употребляемые в обиходе, тесно связаны с жизнью региона, природным ландшафтом, растениями и животными, явлениями природы, бытом, праздниками, вероисповеданием.

Изучение региональных диалектов, таким образом, позволяет глубже погрузиться в историю родного края.

Литература

1. Костров А.В. Толковый словарь «агафонского» говора бывшей Матвеевской волости Кологривского уезда Костромской губернии. – Москва : Изд-во «Перо», 2020. – 414 с.
2. Русская диалектология: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов / В.В. Колесов, Л.А. Ивашко, Л.В. Капорулина и др. / Под ред. В.В. Колесова. – Москва : Высш. шк., 1990. – 207 с.

**Zdorikova Yu.N.,
Kostrova E.A.**

Ivanovo State University of Chemistry and Technology

Dialectal features of the «Agafonian» dialect

The article is devoted to the dialectal features of the «Agafonian» dialect. Its phonetic, lexical features are described, thematic groups are called.

Keywords: dialect, dialectology, «Agafonian» dialect, explanatory dictionary.

Проявление доминирования в формировании отношения путем оценивания: лингвокультурные особенности

Проведен анализ лингвокультурных особенностей проявления доминирования посредством формирования русскоговорящим и англоговорящим отправителем текста у его получателя положительного, отрицательного или нейтрального отношения к речевому событию. Русскоговорящие адресанты более склонны к доминантному речевому поведению, нежели англоговорящие. С увеличением количества подписчиков у англоговорящих блогеров увеличивается и процент нейтральной окраски в отличие от русскоговорящих адресантов.

Ключевые слова: доминирование, воздействие, оценивание, русскоговорящий, англоговорящий, адресант.

Целью статьи является анализ лингвокультурных особенностей проявления доминирования посредством формирования русскоговорящим и англоговорящим отправителем текста у его получателя положительного, отрицательного или нейтрального отношения к речевому событию путем оценивания.

Доминирование – это широко используемый термин, который относится к физическому доминированию, выражающему превосходство [5], к социальному доминированию в отношении власти и статуса [6], а также к эмоциональным реакциям доминирования на естественные ('natural') или социальные ситуации [1, 2, 7]. На вербальном уровне в формировании адресантом отношения адресата к речевому событию путем оценивания имплицитно проявляется именно доминирование, поскольку оценивание – это всегда позиция сверху.

Материалом исследования является картотека из более чем 200 постов бьюти-блогеров, использованы по 15 аккаунтов русскоговорящих и англоговорящих адресантов: мужчин, женщин и трансгендеров. Каждый текст поделен на малые синтаксические группы (МСГ), всего проанализировано более 3 800 таких единиц. В работе использовалась методика прагмалингвистического анализа [3, 4, 8, 9].

Содержание материала исследования связано с тематикой бьюти-блога, где большинство контента представлено описанием косметических нови-

490 нок, обзоров косметики, техникам нанесения макияжа, созданию причесок и секретам подбора одежды, обуви, аксессуаров. Некоторые блоги содержат рассуждения о жизни, личном опыте и жизни автора, описание его/ее внешности, индивидуальные предпочтения, другие же несут исключительно профессиональные советы, не отходящие от тематики индустрии красоты.

Для анализа речи русскоговорящих женщин были выбраны следующие адресанты: НаталинаMUA, Эля Булочка, Дарья Абрамовская, Соня Миро, Елена Богданович. Для анализа речи русскоговорящих мужчин-блоггеров были отобраны следующие профили: ГеворгMUA, Егор Андрушин, Игорь Синяк, Марк Кауфман и Юрий Столяров. Трансгендерные личности представлены Варварой Странже, ЮлианнойТранси, Анастасией Федяниной, Алекс Эдкинс, Анжелой Вишневецкой. Далее были рассчитаны средние речевые показатели (СРП) положительного, отрицательного и нейтрального плана для каждой из групп. Сводная таблица полученных результатов представлена ниже.

Таблица 1

Формирование отношения путем оценивания русскоговорящими адресантами

план стратегии авторы	положительный	отрицательный	нейтральный
женщины	48,4 %	14,4 %	37,2 %
мужчины	42,4 %	25,2 %	32,4 %
трансгендеры	38 %	22,8 %	39,2 %
СРП	42,9 %	20,8 %	36,3 %

Для анализа речи англоговорящих женщин были отобраны следующие авторы: БетаниНоэль Мота, ХудыКаттан, Таги Ветсбрук, КарлиБайбл и Кэтлин Лайтс. Анализ речи англоговорящих мужчин строился на основе отобранных текстов следующих блогеров мужского пола: Гарретта Хана, Дэнни Дефрейтаса, Гарри Томсона, Джеймса Чарлза, Джонни Сиоса. Трансгендерные личности представлены Никитой Драгун, Никки де Джагер, ДжиджиГетти, Джаз Дженнингз и Кэтрин Блак. Сводная таблица полученных результатов представлена ниже в таблице.

Таблица 2

Формирование отношения путем оценивания англоговорящими адресантами

план стратегии авторы	положительный	отрицательный	нейтральный
женщины	27,4 %	3 %	69,6 %
мужчины	27,2 %	2,8 %	70 %
трансгендеры	13,6 %	12,2 %	74,2 %
СРП	22,7 %	6 %	71,3 %

Перейдем к детальному анализу проявления доминантного речевого поведения адресантов, отличающихся национальной принадлежностью. СРП плана формирования положительного отношения к речевому событию путем оценивания в речи англоговорящих адресантов составляет 22,7 %, в то время как у русскоговорящих данный показатель выше в два раза и составляет 42,9 %. Это может свидетельствовать о большем желании создать приятную атмосферу в своем интернет-блоге со стороны русскоговорящих адресантов, которые более открыто делятся подробностями из жизни, радостными новостями и приятными происшествиями. Самые высокие индивидуальные показатели формирования положительного отношения принадлежат Егору Андрюшину и Соне Миро – 50 %. Самый высокий показатель англоговорящего адресанта – 32 %. Он принадлежит Бетани Ноэль Мота. Глядя на все три блога, отчетливо видно, что в них чаще остальных появляются личные фотографии и видео, которые рассказывают о жизни авторов, их предпочтениях и опыте. В то время как самый низкий показатель положительного отношения среди русскоязычных блоггеров у Марка Кауфмана – 16 %. Его страница заполнена исключительно профессиональными текстами и проектами по теме блога, информация о личной жизни практически отсутствует, количество рассуждений минимально, в большинстве случаев это профессиональные комментарии, не отходящие от темы. Один из самых низких показателей положительного формирования отношения среди англоязычных адресантов у Никки де Джаггер, которая также делится в соцсетях исключительно профессиональными знаниями и навыками.

СРП плана формирования отрицательного отношения к речевому событию путем оценивания в речи русскоговорящих адресантов составляет 20,8 %, что в три раза превышает данный показатель у англоговорящих адресантов. СРП плана формирования отрицательного отношения к речевому событию путем оценивания в речи англоговорящих адресантов составляет 6 %. Если рассматривать индивидуальные показатели, то наивысший отрицательный показатель у англоговорящих адресантов – 20 % (Никита Драгун), когда у русскоговорящих – 40 % (Анастасия Федянина), что также в два раза превышает показатель англоговорящего адресанта. Из данных показателей можно сделать вывод, что русскоговорящие адресанты склонны к более пессимистичному взгляду на жизнь, при описании своих эмоций и впечатлений к конкретной ситуации русскоговорящие адресанты используют больше негативно окрашенных слов, часто с применением обценной лексики.

Анализируя СРП плана формирования отрицательного отношения, можно говорить о желании быть более честным с аудиторией, в то время как англоговорящие адресанты стараются не опираться на собственное мнение при формировании оценки. Мы можем подкрепить данное утверждение при рассмотрении СРП формирования нейтрального отношения, увеличение пока-

492 | зателей которого свидетельствует об уменьшении актуализации доминантного речевого поведения. Преобладание нейтрального оценивания характерно для англоговорящих адресантов и составляет 71,3 %. У русскоговорящих адресантов данный показатель в два раза меньше (36,3 %). Формируя оценку у получателя, англоговорящие адресанты придерживаются нейтрального тона, тем самым избегая излишнего давления на реципиента. Это может говорить о нежелании брать ответственность за свои слова, неуверенности в своих словах, а также нежелании раскрываться перед собеседником и посвящать в свою личную жизнь и личные предпочтения.

Самый высокий индивидуальный показатель нейтрального плана у Абрамовской Дарии – 62 %. Из выбранных блогеров у нее самая немногочисленная аудитория (112 тысяч подписчиков). Далее у русскоговорящих адресантов показатель нейтрального отношения становится меньше с увеличением числа подписчиков, т. е. мы можем сделать вывод, что блогер, становясь лидером мнений, стремится высказываться максимально открыто, эмоциональный накал речи увеличивается, у блогера повышается кредит доверия аудитории, которую он стремится удержать честными эмоционально насыщенными советами и обзорами. Если сравнить самый высокий индивидуальный показатель формирования нейтрального отношения среди англоговорящих адресантов, который составляет 80 %, и принадлежит Никки де Джагер с одной из самых многочисленной аудиторией (14,1 млн. подписчиков), то можно сделать вывод, что при увеличении авторитета англоговорящие блогеры избегают доминантного типа поведения, они стремятся угодить адресатам с различными вкусами и интересами, убирают свое личное мнение на второй план, отходят от прямого выражения эмоций, неосознанно стараясь избегать осуждений со стороны подписчиков. Данное утверждение можно подтвердить и самым низким индивидуальным показателем формирования нейтрального отношения у русскоговорящих адресантов, который составляет 18 % (Егор Андрюшин). Аудитория данного блогера около 500 тысяч подписчиков, что является достаточно высоким показателем для русскоязычного интернет-сообщества, а то время как самый низкий показатель формирования нейтрального отношения принадлежит Гарри Томпсону (58 %) с 300 тысячами подписчиков, что является одним из самых низких показателей среди выбранных авторов.

Делая общий вывод по представленным данным анализа, можно говорить, что русскоговорящие адресанты более склонны к доминантному речевому поведению, к искреннему выражению эмоций, как положительных, так и отрицательных, а также к более честному изложению информации. У англоговорящих адресантов преобладает нейтральная окраска речи, которая все более превалирует при увеличении количества подписчиков и расширении аудитории. Нельзя наверняка сказать связано это с индивидуальными особенностями речи, либо это общий показатель всех англоговорящих комму-

никантов, однако можно проследить тенденцию к снижению доминирования и более закрытому характеру речи англоговорящих адресантов с увеличением их влияния в обществе.

Таким образом, при исследовании различий речи адресантов по национальной специфике наблюдается перевес нейтральной окраски речи у англоговорящих адресантов в два раза, что свидетельствует о нежелании выражать свое собственное мнение и вступать в конфликт. С увеличением количества подписчиков у англоязычных блогеров увеличивается и процент нейтральной окраски. Обратная картина наблюдается у русскоговорящих адресантов, которые не боятся выражать собственные отношения к тому или иному событию. С ростом аудитории у русскоговорящих блогеров увеличивается и процент эмоциональной окраски, как положительной, так и отрицательной, что свидетельствует о доминантном характере их речевого поведения.

В результате исследования национальной специфики речи русско- и англоговорящих адресантов было выявлено, что русскоговорящие адресанты склонны к более открытому характеру речи, большей эмоциональной окраске речи и меньшему проценту формирования нейтрального плана, когда у англоговорящих адресантов доминирует нейтральный план. Это связано с особой культурной и политической ситуацией на Западе, толерантным отношением ко всем коммуникантам, а также частым нежеланием брать ответственность за свои слова из-за особенностей правой сферы.

Литература

1. Зюбина И.А. Доминантные стратегии дискурса государственной власти // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2021. – № 1. – С. 48–59.
2. Зюбина И.А. Национальная специфика доминирования в речевом поведении политиков // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2021. – № 4. – С. 51–61.
3. Матвеева Г.Г. Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению. – Ростов на Дону : Изд-во Донского юрид. ин-та, 1999. – 82 с.
4. Матвеева Г.Г., Зюбина И.А. Скрытое значение, скрытый смысл и нюансы смысла в коммуникации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №2 (135). – С. 85–92.
5. Hodges-Simeon C.R., Gaulin S.J.C., Puts D.A. Different vocal parameters predict perceptions of dominance and attractiveness // Human Nature. – 2010. – Vol. 21(4). – P. 406–427.
6. Kuwabara K., Yu S., Lee A.J., Galinsky A.D. Status decreases dominance in the west but increases dominance in the east // Psychological Science. – 2015. – Vol. 27. – P. 127–137.

- 494 | 7. Xiaoming Li, Qiuling Ye, Guoqing Yang. The lack of dominance and choice deferral: Choosing to defer to cope with the feeling of being out of control // The Journal of Social Psychology. – 2017. – Vol. 157, No. 6. – P. 754–765.
8. Zheltukhina M., Zyubina I. Individual speech behavior of Russian-speaking prosecutors in the 19–20th centuries: A case study in implicit pragmatics // *Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow. The journal of University of SS Cyril and Methodius in Trnava*. Warsaw: De Gruyter Poland. – 2018. – Vol. III (2). – P. 251–306.
9. Zyubina I.A., Filippova M.Iu., Minakova N.A., Krivoslykova L.V., Anikejeva I.G. Synchronous personal method of language studying speech behavior in implicit pragmalinguistics // *XLinguae*. – 2020. – Vol. 13, Issue 4. – P. 81–90.

Zyubina I.A.

Southern Federal University

**Manifestation of dominance in formation of attitude through
evaluation: linguistic and cultural features**

The analysis of the linguocultural features of dominance manifestation through the formation by the Russian-speaking and English-speaking text senders of the positive, negative or neutral attitude to a speech event is carried out. The Russian-speaking addressees are more prone to dominant speech behavior than the English-speaking ones. With an increase in the number of subscribers, the percentage of neutral coloring among the English-speaking bloggers also increases, in contrast to the Russian-speaking addressees.

Keywords: dominance, influence, evaluation, Russian-speaking, English-speaking, addressee.

Фразеологизмы со значением характеристики человека в обучении персоязычных студентов русскому языку как иностранному

В данной статье рассматриваются особенности предъявления фразеологических единиц персоязычной аудитории, а также предлагается таблица тождественных фразеологизмов русского и персидского языков, актуальных при освоении РКИ носителями персидского языка.

Ключевые слова: фразеология, фарси, персоязычные студенты, тождественные фразеологизмы, метод языковой догадки.

Изучение фразеологии – это важный и актуальный аспект освоения иностранного языка. Эффективное развитие коммуникативной компетенции тесно сопряжено с изучением потенциала использования различных лексических единиц в разных ситуациях общения, и особое внимание в аспекте изучения лексики уделяется культурной составляющей языка и особенностям коммуникации на изучаемом языке. С этой лингвокультурологической точки зрения изучение и вывод фразеологических единиц в активную речевую деятельность иностранных студентов играет важную роль, поскольку активно способствует повышению уровня владения языком у учащегося, а также углублению его знаний в области культурологии.

Персоязычная аудитория высоко ценит возможность использования фразеологизмов в своей речи на русском языке, поскольку в языке фарси фразеология употребляется достаточно часто и играет важную роль в выражении чувств и эмоционального отношения к чему-либо. Таким образом, целесообразно включать в процесс обучения персоязычных студентов РКИ изучение русских фразеологизмов даже на ранних этапах. На наш взгляд, фразеологизмы, ценные для развития языковых и коммуникативных навыков таких студентов, можно объединить в список (с потенциалом дальнейшего пополнения). Основным критерием отбора фразеологизмов является частотность употребления в русском языке, или, иными словами, принадлежность к активному словарному запасу носителя, а также тождественность значений фразеологизмов в русском и родном, персидском, языке учащегося. В классификации фразеологических единиц Адониной и др. фразеологизмы, относящиеся к разным языкам, но обладающие теми же

496 | стилистическими и семантическими характеристиками, а также создающие аналогичный образ, оцениваются методистами как удачный лексический материал, который соответствует такому методическому запросу как опора на родной язык учащихся и их культуру [1, с. 60]. Тождественность значений позволяет начать изучение русской фразеологии уже на начальном этапе освоения русского языка.

Семантизация фразеологических единиц в процессе обучения РКИ может быть переводной и беспереводной. Среди беспереводных методов семантизации исследователи выделяют дескриптивный (то есть описания значения с помощью известных студентам слов), наглядный методы, подбор синонимичного ряда или антонима, помещение фразеологизма в контекст. Переводными методами считаются эквивалентный перевод неизвестной лексической единицы на родной язык учащегося или язык-посредник и толкование значения фразеологизма на родном языке или языке-посреднике, что включает в себя лингвокультурный или лингвострановедческий комментарий при необходимости [4, с. 169; 3, с. 79].

Несмотря на то, что переводной метод семантизации фразеологизмов оценивается как далеко не самый эффективный [3, с. 79], поскольку зачастую не может восполнить лагуну национально-специфического характера, далее в статье мы приводим таблицу с дословным переводом. Сделано это в первую очередь не для предъявления студентам, хотя такой вариант работы с фразеологизмами тоже возможен, а для оценки степени сходства выражений в обоих языках.

Мы считаем, что в случае предъявления фразеологизмов основным методом является не метод перевода, хотя в данном случае фразеологизмы имеют эквиваленты в другом языке, а метод языковой догадки. Языковые навыки студентов позволяют им провести анализ встретившегося фразеологизма и сравнить его с имеющимся аналогом в родном языке. Бабенко отмечает, что часто в процессе ознакомления с новой фразеологической единицей студенты прибегают к помощи лексических словарей, что редко может дать студентам полное и корректное представление о значении образного выражения. Следовательно, Бабенко акцентирует внимание на том, что логично осведомить студентов в необходимости анализа фразеологической единицы в целом, а не ее компонентов в отдельности [2, с. 81]. С нашей точки зрения, развитие языкового чутья, сопряженное с решением «загадки» значения фразеологизма, сопутствует принципу устного опережения и позволяет избежать кропотливого изучения статей толковых или фразеологических словарей, ускорить процесс освоения фразеологической единицы и развить мотивацию студентов. Отдельно отметим, что при упоминании данного метода речь может идти только об эквивалентных по семантическому значению и стилистическим характеристикам фразеологической единицы.

Таким образом, подбор эквивалентных фразеологизмов позволит решить сразу несколько задач обучения персоязычных студентов русскому языку: 1) позволит внедрять фразеологизмы, важные для лингвокультуры носителей фарси, уже на начальном этапе обучения русскому языку; 2) поднимет мотивацию к обучению; 3) поспособствует развитию лингвокультурной, социокультурной и коммуникативной компетенциям.

Предлагаем сводную таблицу фразеологизмов русского и персидского языков, собранных по критерию тождественности значения и стилистической окраски фразеологизма, присутствующих в обоих языках с использованием следующих словарей: «Фразеологического словаря русского литературного языка» [6], «Фразеологического словаря русского языка» под редакцией Молоткова [7] и «Персидско-русского словаря в двух томах» под редакцией Рубинчика Ю.А. [5].

Таблица 1

Список фразеологизмов для персоязычных студентов

Русский фразеологизм	Семантическое значение	Персидский фразеологизм (в транслитерации)	Дословный перевод
Ангел во плоти	Кроткий, чуткий, непорочный человек	Фреште	Ангел
Без головы	Неосторожный человек	Адаме би калле	Без головы
Белая ворона	Человек, резко выделяющийся чем-либо среди окружающих, не похожий на них	Гаве пишунни сефид	Корова с белым лбом
Божий одуванчик	Безобидный человек	Азареш бе мурче хам немиресе	Муравья не обидит
Волк в овечьей шкуре	Злой человек, который выдает себя за хорошего	Горг дар лебасе миш	Волк в одежде барана
Гадкий утенок	Некрасивый, хилый ребенок	Джудже ордаке зешт	Гадкий утенок
Глаза на мокром месте	Человек, который плачет или в любую минуту готов заплакать	Ашкеш даме машкеш аст	Его слезы у него в рюкзаке
Держать язык за зубами	Молчать, не болтать, не говорить лишнего, быть осторожным в своих высказываниях	Дандан руйе джегар гозаштан	Класть зубы на печень
Душа компании	Человек, оживляющий общение	Адаме хош бин	Человек, который во всем видит хорошее
Заячья душа	Трусливый человек	Боздел	Сердце козла
Злые языки	Любители пересудов, сплетники, клеветники	Мардом Харф дар мяран	Люди выносят слова мяран

Золотые руки	Человек, который делает все хорошо, многое умеет	Пандже тала	Золотая рука
Как две капли воды	Быть похожим, совершенно очень сильно похож	Энгар ек сиб ра бе до ним тагсим кардан	Будто яблоко пополам разрезано
Как собака на сене, ни себе ни людям	Человек, который не пользуется сам чем-либо и другим не дает пользоваться	На ход хорад на кас дахад, ганде конад бе саг дахад	Сам не ест, другим не дает, дает собаке, когда уже сгнило
Козел отпущения	Человек, на которого сваливают чужую вину	Дивар кутах тар аз ман нист, харчи касе кузе хаст сар е ман мишкунан	Нет корочке стены чем я, сломают все чашки на моей голове
Мастер на все руки	Умелый человек	Адаме кар балад	Умеющий человек
Мизинца не стоит	Слишком ничтожен, незначителен в сравнении с кем-либо	Ангошт кучикаш немишавад	Он даже не твой маленький палец
Мухи не обидит	Безобидный человек	Азареш бе мурче хам немиресе	Муравья не обидит
Не видеть дальше своего носа	Не замечать очевидного, быть крайне недалеким	Джолотар аз дамаге ходешо немибине	Не видеть дальше своего носа
Ни рыба ни мясо	Средние люди, которые ничем не выделяются	Буд ва набудеш хич фарги надаре	Он был бы или не был бы, нет разницы
Одного поля ягода (ягоды)	Одинаковы, похожи по своим качествам друг на друга (обычно отрицательным) (о людях)	Сар о тах йе карбас	Одной мешковины
Принимать близко к сердцу	Воспринимать что-либо с большой отзывчивостью, душевно переживать что-либо	Бе дел герефтан	Принимать к сердцу
Родился в рубашке	Быть удачливым, счастливым	Джане сале м бе дар бордан	Человек, которому всегда везет
С жиру бесится	Избалованный человек, который привередничает от пресыщения и безделья	Хоши заде зире делеш	Ему не хватает хороших чувств
Сделать человеком	Поддержать, содействовать, оказать поддержку.	Зире бал о паре каси ро гкркфтан	Поймать кого-либо под крыльями
Сердце обросло мхом, каменное сердце	Кто-либо стал бездушным, бесчувственным, черствым	Санг дел	У него сердце стало каменным
Синий чулок	Педантка, лишённая женственности и погружённая в книжные, отвлечённые интересы	Дохтар торшиде	Маринованная девушка

Стреляный воробей	Бывалый, опытный человек	Чанд пирхан биштар паре карде	Порвал много рубашек
Сходить с ума	Становиться сумасшедшим	Агл ра аз даст дадан	Потерять ум
Человек вышел в люди	О достигшем хорошего положения в обществе	Сари бейне сар ха даравордан	Поднять голову среди других голов
Язык без костей	Болтливый человек	Забан ке остехан на-дарад, бе хар тараф бечархани мичархад	У языка нет костей, поверните язык в каждую сторону, повернется
(у него) Язык подвешен	Умеет хорошо, складно говорить	Адаме ширин забан	У него язык сладкий

В приведенной таблице мы отразили самые актуальные, на наш взгляд, фразеологические единицы русского языка для персоязычных студентов. В первую очередь наше внимание было обращено к фразеологизмам-эквивалентам по семантическому и стилистическому параметрам, или же близким по смыслу, но тождественным стилистически. Работа с фразеологизмами представленного списка может быть организована на основе переводных и беспереводных методов семантизации в зависимости от уровня подготовки студентов. Самое ценное в списке приведенных фразеологизмов – это их тождественность фразеологизмам персидского языка. В свою очередь это дает студентам возможность максимально быстро понять семантическую наполненность русского фразеологизма и освоить его верное и корректное с точки зрения культуры общения использование в своей речи на русском языке. Наличие сходных образных выражений влияет на мотивацию иранских студентов и подпитывает их интерес к изучению русского языка.

Литература

1. Адонина Л.В., Лазарев С.В., Никитина В.В., Смирнова С.В., Фисенко О.С., Чернова Н.В. Методика обучения иностранцев фразеологической системе русского языка: лингвокультурологический аспект // Педагогика. Серия «Гуманитарные науки». – 2017. – № 6. – С. 59–65.
2. Бабенко А.В., Лингводидактические основы обучения фразеологическим единицам в практическом курсе русского языка как иностранного (уровень В1–В2). Канд. диссертация. – Москва : 2020. – 185 с.
3. Бурак А. Г. К вопросу о способах семантизации фразеологизмов на занятиях по РКИ (на основе лингвокультурологического комплекса «Беларусь») // Карповские научные чтения : сб. науч. ст. Вып. 5 : в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск : Белорусский Дом печати, 2011. – С. 79–83.
4. Кузьмина Е.О. Способы семантизации новой лексики на начальном этапе обучения РКИ // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1 – С. 5–10.

- 500 | 5. Рубинчик Ю.А. Персидско-русский словарь в 2-х (двух) томах. Под редакцией Ю.А. Рубинчика. 3-е издание, стереотипное, с приложением грамматического очерка персидского языка и новых слов. – Москва : Русский язык. – 864 с.
6. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. – 3-е изд., испр. – Москва : Астрель: АСТ, 2008. – 878 с.
7. Фразеологический словарь русского языка /Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров/ под. ред Молоткова А.И. – изд. 2-е, стереотип. – Москва : Издательство «Советская энциклопедия», 1968. – 554 с.

Inanlougharehjalou A.

Pushkin State Russian Language Institute

Phraseological units with the meaning of a person's characteristics in teaching Persian-speaking students Russian as a foreign language

This article discusses the features of the presentation of phraseological units to the Persian-speaking audience, and also proposes the list of identical phraseological units of the Russian and Persian languages that are relevant in the development of Russian as a foreign language by Persian native speakers.

Keywords: phraseology, Farsi, Persian-speaking students, identical phraseological units, linguistic guessing method.

Возможности сторителлинга на уроках русского языка как иностранного

В данной статье описываются возможности применения метода сторителлинга на учебных занятиях по русскому языку как иностранному, рассматриваются конкретные задания в рамках использования данного метода. Интеграция современных образовательных практик сторителлинга и смыслового чтения обеспечивает взаимодействие всех видов речевой деятельности в процессе обучения русскому языку как иностранному, значительно повышает эффективность развития коммуникативных умений обучающихся, когнитивных и креативных способностей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, сторителлинг, текст, коммуникативный подход.

Сегодня главной целью обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Однако многие преподаватели при декларировании данной компетенции в качестве ведущей в процессе обучения, в практической деятельности в первую очередь сосредоточены на формировании языковой компетенции. Безусловно, без умения грамотно строить высказывание на иностранном языке коммуникация не может быть успешной. Но и освоение всех грамматических конструкций и речевых образцов не гарантирует того, что при реальном общении у обучающихся не возникнет трудностей. Обучение любому иностранному языку должно осуществляться комплексно и целенаправленно именно в рамках коммуникативного подхода. Эта стратегическая линия требует осознанного выбора тактических инструментов.

В качестве таких инструментов выступают методы и технологии, использование которых обеспечит взаимодействие всех основных видов речевой деятельности: чтения, говорения, слушания и письма. На наш взгляд, успешному обучению иностранному языку способствует использование современного, но уже зарекомендовавшего себя метода обучения на основе историй – сторителлинга (англ. *storytelling* – рассказывание историй). Первоначально считалось, что данный метод наиболее эффективен при обучении детей, но в современной

502 педагогической науке он рассматривается как универсальный, применимый к разным возрастным группам обучающихся, в том числе и взрослым. Известно, что сторителлинг возник в сфере корпоративного управления, получил распространение в бизнес-коммуникациях и рекламе, а затем стал востребован в различных областях человеческой деятельности [1, 7, 8]. Безусловно, сторителлинг может успешно использоваться и при обучении русскому языку как иностранному на разных уровнях владения языком (от А1 до В2).

Несмотря на широкую популярность, в отечественной методической науке данный метод недостаточно разработан. Российскими педагогами широко используется нарративный метод (от англ. *narrative* – повествование, рассказ) [3], разновидностью которого является сторителлинг. Нарратив в качестве инструмента также использует связный текст, но сторителлинг как метод обучения подразумевает не просто работу с текстом, а взаимодействие обучающихся на основе текста, который имеет форму увлекательной истории, что позволяет усилить мотивацию к учебной деятельности.

В своей классической форме метод сторителлинга подразумевает создание обучающимся совместной истории на основе сюжетного каркаса [4]. Преподаватель предлагает сюжетную линию, задает вопросы, обучающиеся же добавляют в текст подробности, развивают сюжетные линии и выступают в роли соавторов. Таким образом, формируется коммуникативная компетенция, ключевым же видом деятельности является говорение.

Наша задача в обучении русскому языку как иностранному – комплексное обучение различным видам речевой деятельности. Для этого мы предлагаем совместить в одном учебном занятии две технологии: сторителлинг и смысловое чтение [6]. Благодаря подобной интеграции происходит успешное формирование не только речевых навыков, но и коммуникативных умений, а также развитие ключевых компетенций, необходимых для успешного освоения иностранного языка.

Покажем на конкретном примере, как можно использовать метод сторителлинга с учетом технологии смыслового чтения на уроках русского языка как иностранного. Предложенный для рассмотрения урок основан на работе с адаптированным для обучающихся текстом рассказа Л. Пантелеева «Честное слово». Данная методическая разработка может быть использована при работе с иностранными студентами, слушателями подготовительных отделений ВУЗов, а также на уроках русского языка как неродного в полиэтнических классах средней и старшей школы.

Работа с текстом, согласно технологии смыслового чтения, проводится в несколько этапов. Предтекстовая деятельность предполагает выполнение заданий лексического и грамматического характера. В первую очередь необходимо предложить обучающимся объяснить значение слов из текста, которые могут быть им неизвестны или не совсем понятны. Например:

Установите значение следующих слов: *начальник, обидеть, оружие, офицер, плакать, повернуть, пост, предложить, проводить, скамейка, часовой, воля*. Для семантизации значений можно использовать синонимы, картинки (фотографии), однокоренные слова и т.п. Однако здесь требуется не только семантизация слов, но и пояснение национально-культурных концептов, формирующих определенный круг фоновых знаний (*часовой – пост – честное слово – держать слово* и т. д.). Данный ряд слов определяет в дальнейшем, на послетекстовом этапе, выход на подтекст, главную идею произведения, которая отражает верность долгу и чести у совсем юного героя произведения.

Поскольку нередко в полиэтнических группах оказываются обучающиеся с разным уровнем владения языком, «сильные» ученики могут помочь слабым. Таким образом, уже на начальном этапе мы организуем взаимодействие, что позволяет формировать коммуникативные универсальные учебные действия в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Далее организуется работа по развитию грамматических умений. Задания следует предлагать в соответствии с изучаемыми грамматическими конструкциями и с опорой на основной текст. Например: Продолжите ряд словосочетаний: *Обидеть/обижать кого? (ребенка); Предлагать/предложить что делать? (играть); Поворачивать/повернуть куда?... (налево); Провожать/проводить кого?... (мальчика) куда?... (домой)*. Данное задание позволяет проверить, насколько обучающимися усвоен материал по падежному управлению, а также продолжает лексическую работу, ведь примеры для словосочетаний ученики придумывают самостоятельно, опираясь на собственный активный словарный запас.

В качестве следующего задания обучающимся предлагается рассмотреть рисунки и ответить на ряд вопросов: *Какие предметы изображены на этом фрагменте? (Скамейка, дерево, куст, фонарь) Где могут находиться все эти предметы вместе? (Парк, аллея и т.п.) Чем отличается «в парк» от «в парке» («в парк» – идти, «в парке» – находиться)*. В ходе выполнения данного задания мы не только продолжаем грамматическую работу по изучаемому явлению (в данном случае – падежные формы существительных с предлогами), но и активизируем механизм антиципации – основываясь на визуальных рядах и лексике предыдущих заданий, обучающиеся должны предположить, где могла произойти история, которая будет прочитана ими, и кто может являться ее героями.

На следующем этапе (притекстовом) обучающиеся знакомятся с самой историей. В сильной группе (B1–B2) следует предъявить текст обучающимся в устной форме – история читается преподавателем или в аудиозаписи. В группе со средним уровнем владения языком (A2–B1) обучающиеся могут самостоятельно ознакомиться с текстом в письменной форме. В слабой же группе (уровень A1–A2) рекомендуем не только раздать обучающимся

504 | тексты, но и прибегнуть к комментированному чтению: преподаватель читает текст вслух, комментируя трудные моменты. В процессе такой работы развиваются прежде всего навыки аудирования с элементами технологии смыслового чтения-слушания [6].

На этапе послетекстовой деятельности следует построить работу преимущественно в коммуникативном ключе. И здесь из технологии смыслового чтения как бы «вырастает» технология сторителлинга. Исходя из характера содержательно-подтекстовой информации, извлекаемой из фактуальной благодаря способности языка прождать ассоциативные и коннотативные значения и приращивать смыслы [2, с. 26–28], можно предположить, что эти приращенные смыслы и будут основой для порождения «историй» в новой технологической «упаковке». Для этого используем прием детализации или альтернативной истории.

После небольшой беседы обобщающего характера, обучающимся предлагается добавить детали, которых не было в исходном тексте: Какими вы представляете себе героев истории? Попробуйте описать одного или всех героев (внешность, возраст, одежда и т.п.), или придумать альтернативный финал истории: Чем закончилась история? Как могла бы закончиться история, если бы мужчина не нашел офицера? Если бы мужчина нашел взрослых мальчиков? Придумайте свой финал. Подобные задания не только формируют навык говорения, но и способствуют развитию креативного мышления, творческих способностей в процессе придумывания историй.

В качестве завершающего задания предлагаем небольшую творческую письменную работу: Мужчина ведет свой твиттер. Он хотел рассказать об этом удивительном мальчишке, но, как видите, история получилась слишком длинной. Попробуйте написать твитт (140–280 символов) по мотивам рассказа «Честное слово». Задания подобного рода активизируют у учащихся навыки сжатия текста и передачи содержания от другого лица. Кроме того, задействуется еще одна область речевой деятельности – письмо. Трудность заключается в подборе лексических единиц, ведь передать содержание достаточно объемного текста, используя ограниченное число слов, могут порой не все носители языка. Следует настроить обучающихся на то, что, возможно, не сразу получится выполнить данное задание ввиду его повышенной сложности, но кропотливая работа с первоисточником, а для учащихся уровня А1–А2 дополнительные схемы-опоры, а также ключевые слова помогут в создании твитта. На такой коммуникативной основе быстрее и эффективнее будет происходить обучение всем видам речевой деятельности.

Таким образом, современный метод сторителлинга может использоваться для введения и закрепления лингвистического материала на разных уровнях владения русским языком как иностранным, а также применяться для оценки уровня сформированности коммуникативных умений у обучающихся.

Сторителлинг как форма взаимодействия обучающихся на основе заданий к тексту позволяет усилить мотивацию к учебной деятельности. Интеграция сторителлинга и смыслового чтения обеспечивает комплексное обучение всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, слушанию и письму, способствует развитию когнитивных и творческих способностей обучающихся, совершенствованию их коммуникативных и общекультурных компетенций.

Литература

1. Багрецова Н.В. Сторителлинг в обучении иностранному языку: ключевые аспекты // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 25–38.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.
3. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе // Концепт. – 2016. – № 6. – С. 128–137.
4. Крутько С. Сторителлинг: как интересно рассказывать истории [Электронный ресурс] // Нетология. – Режим доступа: <https://netology.ru/blog/storytelling-interesnie-istorii>
5. Разговорный русский язык: тексты для чтения и обсуждения: методические рекомендации: в 2 ч. / авт.-сост. : О.А. Климкович, И.Я. Кураш. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч. 1. – 56 с.
6. Чиндилова О.В. Технология продуктивного чтения на разных этапах непрерывного литературного образования в ОС «Школа 2100»: [Монография] / О.В. Чиндилова. – Москва : Баласс, 2010. – 208 с.
7. Blaine R., Seely C. Fluency through TPR storytelling: Achieving real language acquisition in school. – Berkeley, CA, 2014. – 220 p.
8. Ress R. Storytelling and language learning. National Storytelling Network. 2016.

Isaeva N.A.

Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovsky

Kupriyanova Yu. V.

MBOU Secondary School No. 1

Storytelling opportunities in the lessons of Russian as a foreign language

This article describes the possibilities of using the storytelling method in the classroom in Russian as a foreign language, discusses specific tasks within the framework of using this method. The integration of modern educational practices of storytelling and semantic reading ensures the interaction of all types of speech activity in the process of teaching Russian as a foreign language, significantly increases the effectiveness of the development of students' communicative skills, cognitive and creative abilities.

Keywords: Russian as a foreign language, storytelling, text, communicative approach.

*Июльская Елена Геннадиевна
Травников Сергей Николаевич
Петривняя Елена Капитоновна*
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
*SNTravnikov@pushkin.institute;
EGIjulskaja@pushkin.institute;
EKPetrivnyaya@pushkin.institute*

«Человек в душе услышал зов...» Евангельские сюжеты и мотивы в лирике В. А. Агеева

В статье исследуется цикл стихотворений В.А. Агеева, посвященных христианской тематике. Рассматривается возрождение позабытого жанра евангельской баллады. Творческая интерпретация сюжетов из книг Священного писания помогает обнаружить в евангельском цикле современного русского поэта соотношение исторически повторяющегося и уникально-личностного осмысления великих заповедей христианства.

Ключевые слова: Агеев, евангельские сюжеты: земное служение, крестная смерть Христа, спасение человечества.

Цикл стихов, посвященный христианской тематике, занимает ведущее положение в сборнике В.А. Агеева «На краю двойного бытия». Евангельские сюжеты и мотивы, в изобилии представленные в каждой книге современного поэта, в сборнике 2012 года даны в концентрированном виде. Цитатный заголовок цикла – «Те, кто рядом со Мною, Меня не поняли» – настраивает читателя на религиозно-философский лад.

Русская литература всегда интересовалась евангельскими сюжетами. Это связано со спецификой изначального формирования литературы как религиозной и продолжения этого духовного поиска на всем протяжении развития русской словесности. Цикл стихотворений Агеева стал продолжением традиции отечественной духовной лирики.

Важное слагаемое русской философской лирики – духовная поэзия. В XVII – начале XX столетия не было ни одного крупного поэта, который бы не отдал бы дань уважения религиозно-философской теме. В силу известных исторических причин в двадцатом веке эта традиция надолго ушла из литературного обихода. В новой России духовная поэзия переживает процесс возрождения. Причем православное мировоззрение проявляется не столько в религиозных сюжетах и образах, сколько в особом взгляде на мир, одухотворенном верой в высшую истину и справедливость.

Цикл состоит из шести стихов, каждый из которых посвящен главным событиям жизни Христа: Рождество Христово. Дева Мария. Навстречу Голгофе. Суд Синедриона. Голгофа. Победа над смертью.

Поэт-философ, он, в отличие, от многих современных литераторов, никогда не противостоял православию, а черпал в нем духовные силы для служения России. В евангельском цикле стихотворений его волнуют вечные вопросы бытия, проблемы добра, правды и справедливости. Эта позиция поэта напоминает церковное иерейское служение, ибо смысл просветительской деятельности он видит в поддержке духовных сил человека, в напоминании о необходимости соблюдения великих заповедей христианства, в сохранении веры в высокое предназначение людей.

«Рождество Христово» – первое стихотворение, открывающее цикл поэтических произведений, посвященных евангельской тематике. Сочинение начинается с подробного пейзажного описания, призванного передать все-ленское ожидание чуда. Тайна рождения Спасителя, Его появление на земле сродни созданию мира. Возникают ассоциации с ветхозаветными текстами, в которых описываются первые дни творения жизни: «Земля была безвидна и пуста, и тьма над бездною» [2, Быт.1:2]. Растительный и животный мир, как в первые времена творения, объединились: *«И спустилась на землю великая тайная ночь: // Все затихло мгновенно вокруг – ни сверчка, ни мычанья, // Было как-то немислимо, чутко, и было невмочь – // Ни луны, ни звезды, только мрак, тишина и молчанье»* [1, с. 25].

Обновление, воспоминания о первом миге возникновения жизни окутали землю, которая замерла в ожидании приветствия Спасителя: «листья осино-вые перестали дрожать», «трава не посмела расти», «нет ни крови нигде», «замолчали собаки», «ни зла, ни змеиного жала». Чуткий мир природы услышал великую тайну и приготовился к встрече. Этот зыбкий, единый в своем порыве мир противопоставлен другому, порочному, сконцентрированному на себе миру человека.

Задуманный как высшее творение Бога, надежда Создателя, человек, живущий по своим законам, давно разорвал связи с природой, истиной, забыл о святости, неспособен услышать великую волю неба, живущий по своим законам: *«Лишь сенаторы твердо решили, войдя в Капитолий, // Что для Августа надо воздвигнуть торжественный храм, // И хотелось услышать им об императорской воле»* [1, с. 26].

Вопрос сенаторов о строительстве храма должен был разрешить император Август. Но воля императора ограничена пределами собственного государства; чтобы избранность великого правителя была признана всеми, необходимо веское слово прорицателей и пророков, нужен знак свыше, подтверждающий строительство храма для божественного императора. Римская империя, живущая по языческим правилам мироустройства, не-

508 | бесные рекомендации получала через пророков. Именно им было доверено общение с высшими силами.

В стихотворении центральный эпизод связан с появлением древней ведуньи Сивиллы. Это нарицательное имя. В греческой и римской культурах так называли прорицательниц. Их изображали или безобразными старухами, или молодыми красавицами. В стихотворении Агеева император-язычник узнает о приходе Христа именно от древней прорицательницы, хранительнице знаний о прошлом, ведающей будущее, умеющей слушать волю неба и читающую знаки природы. Особое внимание уделено эпизоду жертвоприношения – действия, призванного узнать решение неба. Автору удалось изобразить тревожную картину ожидания, постепенно нарастающего ощущения, что происходит что-то неведомое и великое. Изменение мира, вселенского переустройства человек осознать не в силах, поэтому чувствует это на физическом и психоэмоциональном уровне, он не отдает себе отчета в том, что происходит: *«Человек обнаружил, что он беззащитен и наг. // Пот стекает на лбу, онемело дрожащее тело...»* [1, с. 25].

Вновь возникают аллюзии из первых стихов Ветхого Завета. В шестой день после создания растительного и животного мира, Бог создал человека. Запретив человеку только одно – есть плоды с дерева познания добра и зла. Бог заботился о человеке и любил его, поэтому поместил его в прекрасном райском саду: *«И были они наги, Адам и жена его, и не стыдились»* [2, Быт. 2:25]. Это было время гармонии, единения с миром природы, абсолютного доверия.

После грехопадения изменилось представление о жизни, потерялась связь с высшим миром, исчезли божественные указатели верного направления для развития человека. *«И открылись глаза у них обоих, и узнали они, что наги, и сшили смоковные листья»* [2, Быт. 3:9]. На воззвание Бога Адам отвечал: *«голос Твой я услышал в раю, и убоялся, потому что я наг, и скрылся»*. [2, Быт. 3:9].

Греховный человек в стихотворении В. А. Агеева живет в застывшем каменном мире языческого прошлого; не случайно, главной интригой сенаторов стало разрешение вопроса о строительстве каменного храма. Эта обездвиженность, характерная для греческого и римского искусства, скульптурность, осознается как что-то тягостное, гнетущее, что должно скоро разрушиться, преобразиться.

Сивилла, «существо в белых космах», «стала, как изваянье», представлена как скульптурное изображение. В поэтическом произведении подобраны слова, передающие тягость, трудность, тесноту окружающего мира: «глубок мрак», «воздух скомкан», «все окаменело».

Символом обновленного чистого мира стала жертвенная птица – голубь, с которой император приехал к прорицательнице. Белый голубь – библейский

символ чистоты и мира. Он принес весть Ною об окончании Великого Потопа – гнева Господня на людей за их прегрешения. В стихотворении белый голубь также символизирует надежду: *«Император из клетки взял белого голубя, вдруг // Сами руки его опустились в каком-то бессилье, // Голубь вырвался, освободился из старческих рук, // И во мраке мелькнули взлетевшие белые крылья!»* [1, с. 25]. Не случайно подчеркивается старость, дряхлость императора, олицетворяющего уходящий мир язычества – каменный, мрачный, темный: «старческие руки» императора, «тусклые лица» рабов, «молчаливое шествие» носильщиков: *«Эта ночь не была повтореньем подобным ночам: // Наверху у холма из скалы появилась сивилла – // Существо в белых космах, как смерть, опустилась к гостям, // И стала, как изваянье, застыла»* [1, с. 25].

В стихотворении усилены знаки и символы старого уходящего мира. Показана исчезающая тьма прошлого, т.к. Бог опять создает новый мир, снова творит, произносит первое слово. Вспоминается время, когда «тьма была над бездною и Дух Божий носился над водою. И сказал Бог: «Да будет свет» [2, Быт. 1:3]. В стихотворении этот божественный свет символизирует белый голубь, открывает начало новой жизни: *«Появилась луна, разом вспыхнули яркие звезды, // В тишине будто ангел прошел над Землею, светясь, // Пробежал ветерок – ах, какой освежающий воздух!»* [1, с. 25].

Картину меняющегося мира, объяснение тех неосознанных мучительных предчувствий, которые томили людей, озвучивает прорицательница. Она оживает: из жуткого каменного изваяния, превращается в не менее страшное, но вечное, природное, связанное с растительным миром существо, и затем, после предсказания, растворяется в утреннем свете. *«Как ужасна, жестока она – величая старость: // Космы редких волос, а на шее не кожа – кора, // Выпирают суставы костей, а морщины – как нарост...»* [1, с. 25]. Флористические мотивы, сохраняющиеся в образе древней прорицательницы, снова возвращают читателя к ветхозаветным образам. Древо жизни, связанный с ним первый грех человека и последовавшее затем изгнание из рая, представляют собой устойчивые мотивы, закрепленные в культурном коде человечества. В стихотворении Агеева сивилла стала «древом» нового знания, именно она озвучивает картину обновленного мира, удивительной возможности искупления первого греха. Короткими фразами прорицательница передает императору картины видения: *«Посмотри: этот день как виденье умение ждать, // Жалкий хлев и открытая дверь, там овечки, теленок // И стоящая здесь на коленях счастливая мать, // Перед ней на подстилке лежащий рожденный ребенок»* [1, с. 27].

Ее пересказ видения соотносится с описанием иконы «Рождества Христова»: «хлев», «овечки, теленок», «счастливая мать», «на подстилке лежащий... ребенок». После окончания рассказа сивилла «спустилась с горы по росистой траве и исчезла», растворилась в мире.

Прорицательница сивилла имеет сложную амбивалентную природу. В ней соединяются два начала: языческое и христианское. В Средние века о сивилле говорили как о ведунье, предсказавшей появление Христа, в стихотворении этот переход мира старого в новый показан через изменение самого облика древней предсказательницы (каменное изваяние – дерево), ее места жительства (скалы – долина с росистой травой). Самым ярким контрастом становится временная оппозиция ночи / тьмы и утра/ света. До предсказания, до появления звезды мир был связан с прошлым, каменным, языческим, безнадежным, темным, после видения наступает преобразование мира. Утро – начало дня, заря жизни.

После пережитых событий император «был полон великих идей», находился в предвкушении перемен: *«Император на утро был полон великих идей, // Приказал, волевой и веселый, усевшись на кресло, // Запретить возведение храма ему и богам. // Это новое солнце стучит уже в каждое сердце! // В Капитолии Август построил Божественный храм – // Храм для новорожденного бога: Алтарь для младенца...»* [1, с. 27].

В следующем стихотворении цикла «Дева Мария» автор размышляет о трудном и святом пути Матери: *«Потребность в женском божестве // Порой сильней любых религий: // Мать – это счастье и вериги, // Гимн – детский топот по траве. // Господь нашел земную Мать: // Она юна, чиста, невинна, // Родив Ему земного Сына, // Безропотно Ему отдать. // Святая Дева есть сосуд, // В котором явится ребенок. // И явлен Он, так ждан и дорог! // Но все потом – и трон, и суд»* [1, с. 27]. Повторяющиеся строки «но все потом» настойчиво напоминают о трагическом завершении земного пути Бога. То, что случится с Сыном, Дева Мария знала с самого начала. Она жила в постоянном ожидании; любила своего ребенка, страдала и все время помнила о Его избранности, Его назначении: *«...Он – Помазанник Господень // Среди детей – такой же вроде, // Но правду знала только мать»* [1, с. 27].

В стихотворении соединяются два плана: счастливый, материнский («детский топот по траве», «она юна, чиста, невинна», ребенок «так ждан и дорог») и другой, трагический, связанный с осознанием неизбежного, принятием Его великой и страшной судьбы («ей суждено, познав, страдать», ее ребенок «стал настойчивой загадкой», «очистить мир – Его удел»). Эти мысли и чувства: любовь к родному чаду, понимание необходимости расставания, восприятие Его как младенца, желание Его защитить и вместе с тем, осознание Его божественной природы и надежда на спасение, не отпускают Марию, она все время находится в ожидании и надеется на счастливый исход. Бесконечный круг, повтор этих мыслей подчеркиваются кольцевой рифмовкой (abba), где самые важные слова из двух миров, двух планов восприятия жизни – уютно-материнского и общечеловеческого – стоят в сильной ударной позиции. Они

приходятся на первую и последнюю строки катрена: «Божестве – траве //
Мать – отдать // Сосуд – суд // Гладь – страдать // Не один – Сын.

Для духовных од Владимира Агеева характерно отсутствие желания выставить свою веру в Бога и человека на всеобщее обозрение и суд. Поэт чуждается показного благочестия, он ценит православие в себе, а не себя в православии. В лирических сказаниях о Богородице, Иисусе Христе, апостолах, первых христианах историческое, легендарное и поэтическое сливаются в гармонический союз.

История земной жизни Христа рассказана в балладе «Навстречу Голгофе». Автор широкими мазками набрасывает важные вехи биографии Иисуса Христа. Осознание в себе божественного начала, попытка объяснить это чудо людям, окружающим Его, оказались бессмысленны. «Всемогущество» и «свобода» лишь привели Его к пониманию собственного бессилия. Ожидания окружения не соответствовали избранному пути Христа. Идея земного царства была буквально воспринята толпой: Он должен «установить земное царство», должен «стать царем в могуществе и братстве», «Иисус займет престол», «Божье царство будет взято силой». Но все это было отвергнуто Божьим Сыном – начался долгий путь объяснения своей цели, земного и небесного предназначения. В стихотворении все это свелось к главному эпизоду, ставшему последней каплей в решении избавиться от Него – изгнание торговцев из храма.

Евангелисты по-разному изображают это событие. Матфей уходит в сюжетику, изображает действие, приводит слова Иисуса. «И вошел Иисус в храм Божий и выгнал всех продающих и покупающих в храме, и опрокинул столы меновщиков и скамьи продающих голубей. И говорил им: «Написано – дом Мой домом Молитвы наречется, а вы сделали его вертепом разбойников» [2, Мф. 21:17].

Красочно и детализировано этот сюжет пересказан в Евангелии от Иоанна: «Приближалась Пасха Иудейская, и Иисус пришел в Иерусалим и нашел, что в храме продавали волов, овец и голубей, и сидели меновщики денег. И, сделав бич из веревок, выгнал из храма всех, также и овец, и волов, и деньги у меновщиков рассыпая, а столы их опрокинул». [2, Ин. 2:15].

Современный поэт изображает эту сцену по-другому. Он намеренно уходит от сюжетики и детализации. В стихотворении этот эпизод передан сухо, через перечисление действий: «явился в Иерусалим», «в храм вошел», «прогнал менял», «на ропот... ответил». Вместе с тем, действие, которое совершил Господь в своем Храме, было воспринято фарисеями как покушение на их собственность, разрушение их привычного мира, а самое главное, их Закона.

Дело в том, что Иудея того периода, когда проповедовал Христос, входила в состав Римской империи. Соответственно, в ходу были денежные единицы, признанные на всей территории огромного государства. Но иудеи выбили

512 себе право платить ежегодный налог на содержание храма в традиционных монетах. «Обменные пункты» находились на территории молитвенного дома, а занимались этой деятельностью менялы, которые и жили на разницу от обмена. Торговцы также придумали еще один способ наживы. На торговой площади у храма продавались голуби, волы и овцы. Это были жертвенные животные необходимые для совершения обряда искупления грехов. Их покупали и отдавали священнику, который, при условии, что жертва идеальная, без изъянов, совершал таинство. Однако в случае, если человек не мог купить жертвенное животное, то он получал его в долг, «под проценты». Следует отметить, что в авраамических религиях процентный налог запрещен, это воспринимается как нарушение религиозных устоев. Поэтому торговцы в иудейских храмах отдавали животное за какой-нибудь «подарок». Так они обходили религиозные запреты, создавая свою жестокую, закрытую экономическую систему, наживаясь за счет веры, необходимости соблюдать церковные обычаи [3].

По мысли автора стихотворения именно этот эпизод стал решающим в отношении Христа и священников: «Сделал первый жесткий шаг Мессия...// Этот шаг Мессии не простили» [1, с. 29]. Принять решение по уничтожению Христа могли люди, находясь во власти дьявольских сил. Поклонение фарисеев «золотому тельцу», измена истинной вере, забвение божественных законов возможно при замутненном сознании, что и подчеркивает поэт. Он отмечает людскую «злобу, тупость, жадность». Все греховное, низкое и жестокое выходит наружу ночью, поэтому все последующие события, о которых рассказывается в стихотворении (предательство и арест Христа), будут происходить в темное время суток.

Иуда стал воплощением ненависти, людской жадности, мстительности. Именно он придумал план поимки Христа, ему пришла мысль о ложном обвинении: «Мол, Христос хотел провозгласить // Божье Царство мнимое в день Пасхи» [1, с. 28].

Предательство Иуды происходит также ночью: он «проник в дом первосвященника Каифы», предложил «взять Христа ... ночью – и врасплох». Заручившись поддержкой священников и договорившись о вознаграждении, он вернулся к остальным ученикам и «улегся рядом с Иисусом». Ночью в Гефсиманском саду «их схватили несколько солдат», а Иуда указал на Христа: «Так в ту ночь был схвачен Иисус, // Все по плану – грубо, быстро, ловко» [1, с. 30].

В стихотворении выделяются два начала: божественное, светлое, осененное небесной поддержкой, и земное, людское, черное, омраченное властью денег. Иисус, «очищая нравственную грязь», призывал искать царствие Небесное, словом и делом доказывал верность божественным законам. Ему противостоит обобщенный образ человека-предателя, квинтэссенцией

которого стал Иуда. К раскрытию темы предательства автор подходит постепенно, показывая, как незаметно оно проникает в душу человека. Сначала это выглядело как тихие аккуратные попытки уговорить Христа строить земное царство, что «Иисус воинственно отверг». Затем показаны предатели-священнослужители, поклоняющиеся «золотому тельцу». Итогом стало предательство близкого ученика, умного и хитрого, действовавшего логикой (несколько раз подчеркивается слово «план»), земным умом. Иуда разработал не только схему поимки Учителя, но и придумал разъяснения этого поступка власти для общественности, выстроил стратеги манипуляции сознанием толпы. Конец предателя страшен: он не принят на земле и не допущен на Небо. В стихотворении нет необходимости об этом говорить, читатель сам вспомнит о самоубийстве Иуды. Заключительный катрен стихотворения, начинаясь с многоточия, подводит итог размышлениям поэта о предателях: «...*Вот кому ни бездны, ни моста: // Нет тому, кто предал Бога-Сына, // Ни тюрьмы, ни ада, ни креста – // Память, как дрожащая осина!*» [1, с. 30]. Стихотворение завершается ярким метафорическим образом «дрожащей осины» – в христианских поверьях «проклятым деревом». Считалось, что из него были сделаны крест и гвозди для казни Христа и именно на этом дереве повесился после предательства Иуда.

В четвертом стихотворении цикла, посвященного евангельской теме, показан суд над Христом. Описание этого действия передано нарочито просто и обыденно: «собран был... Синедрин», «узника доставили», «ложь свидетелей», «нужен повод», «нужен смертный приговор». Простые предложения, обилие глаголов действия, в целом, протокольный язык нужны были для описания внешнего подобия судебного заседания.

Напряженность и драматизм ситуации передают диалоги: показания свидетелей, вопросы обвинителя Каифы, ложь свидетелей с апломбом, страстью: «*Он хотел разрушить старый храм!*» – // «*Говорил о кесаре, о власти!*» – // «*Это акт из величайших драм... // Ждать нельзя. Каифа лицемерно, // Шепотом, склонился, как змея: // «Ты ль Мессия, Сын Благословенный?» // Иисус ответил: «Это – я»* [1, с. 32].

Автор в стихотворении играет роль режиссера. Он видит сцену как бы со стороны. Опыт постановщика, сценариста, актера в прошлом помогают автору создать напряженную драматическую сцену суда. Каифа, завладевший вниманием слушателей, как настоящий лицедей выдерживает паузы, совершает резкие неожиданные действия, подчиняя своей воле, своей жестокой игре земных судей. Сначала «шепотом, склонился, как змея» задает вопрос о божественном происхождении Христа. Построение фразы специфично: наполнено знаками препинания, создающих интонационные паузы, подготавливающие эффект медленного, приближающегося движения атакующей змеи. Получив простой ответ подсудимого, Каифа разразился трагической

514 пафосной речью: *«Вот что не хватало им, конечно, // И удача, и простой рас-
чет! // О! Каифа, разорвав одежду, // Ввысь всплеснул руками: «Что еще?! //
Он не Божий Сын, ему не верьте! // Он хотел нарушить наш Закон! // Он
мятежник, он повинен смерти!» – // «Смерть Ему!» – решил Синедрион»*
[1, с. 32]. Обвинитель – блестящий манипулятор, просчитал все моменты
для получения выгодного для себя решения суда. Он «разорвал одежду»,
«ввысь всплеснул руками», задает риторические вопросы, демонстрирует
ужас, негодование от информации подсудимого.

В пылу гневной речи Каифа называет главную вину Христа. Изгоняя из
храма торговцев, Мессия говорил о чистоте храма, об исполнении заветов
Небесного Отца, о соблюдении высших законов. Но на земле люди уже давно
живут по своим правилам, они построили свою систему взаимоотношений,
основанную на культе денег, торговле, прикрыв все это благими пожела-
ниями, правильными лозунгами. Христос стал разрушать их мир, рвать золотую
паутину, окутавшую человечество, разрывать так долго устанавливаемые
и надежно защищаемые связи, разоблачать фарисеев. Каифа в обвинитель-
ном выступлении сформулировал главное, то, что невозможно вытерпеть,
оставить безнаказанным: *«Он хотел нарушить наш закон! // Он мятежник!
Он повинен смерти!»* [1, с. 32]. Именно на этом театрализованном, ложном
суде решалась судьба всего народа. Торговцы отсудили себе право жить
по собственному закону еще какое-то время, но лишили себя и всех людей
будущего, спасения. *«Вот и все: печать на лбу и плата // Целому народу на
века...»* [1, с. 32].

Сосредоточием философских и нравственных исканий поэта стало сти-
хотворение «Голгофа», где речь идет о тайне человеческого бытия, роли
личности в истории, о смерти и бессмертии, героизме и трусости, вере и без-
верии. Это стихотворение обращает читателя к одному из самых страшных
событий земной жизни Христа. Наделенный режиссерским талантом, автор
выстраивает эпизоды, сообразуясь со сценическими правилами. Читатель,
выступающий в роли зрителя, становится свидетелем последнего дня жизни
Иисуса Христа. С указания этого дня начинается стихотворение. *«В пятницу
Пилату был доставлен // Связанный избитый арестант»* [1, с. 31]. Далее
действие происходит в доме Пилата, показан диалог римского наместника
с фарисеями. Решение принято: *«Не опасен Риму проповедник, // Да и нет
в нем никакой вины»* [1, с. 31]. Однако события уже развиваются по своей
логике и изменить, повлиять на них уже невозможно. Арестанта вывели на
балкон, и толпа разразилась бешеными криками: *«Пронеслось: «Распни его!
Распни!»* [1, с. 33]. Решение толпы стало определяющим, а выбор о поми-
ловании Вараввы – неадекватным: *«Отпустить бунтовщика Варавву, // Он
известен, он почти герой»* [1, с. 33]. Следующая известная сцена связана со
знаменитым отказом римского наместника участвовать в этом отвратительном

спектакле. *«Он демонстративно вымыл руки:// Не виновен он в Его крови!»* [1, с. 33]. Завершение суда Пилата стало окончанием спектакля: толпа разошлась, осужденного увели, читатель остался переживать ужас содеянного. *«День как окровавленная дата // Как спектакль, как театральный жест: // Осужденный передан солдатам – // Иисус понес свой тяжкий крест»* [1, с. 33]. Вторая часть стихотворения рассказывает о казни Христа.

Образу Спасителя во всем цикле стихов евангельской тематики уделено не так много внимания. Если рассматривать систему персонажей, то Христос, непонятый и одинокий, будет находиться над людьми, а все остальные действующие лица (за исключением Девы Марии), окажутся предателями. С точки зрения автора, не соответствующей каноническому тексту, на земле не останется ни одного человека, безусловно поверившего в божественное происхождение Христа. Сомневаются даже преданные ученики. Таким образом, усиливается одиночество Сына Божьего и подчеркивается отречение от него всех людей.

Предательство в стихотворении имеет свои градации. Оно может быть осознанным, как у Иуды и фарисеев; а может быть следствием манипуляций, истерии – затмении разума, это инстинкт толпы; оно может быть вызвано равнодушием – *«прокуратор... от скуки, в угоду просьбам... вымыл руки»* [1, с. 33].

Единственный человек, который всегда оставался с ним – это Мать Мария. *«Он на кресте был не один:// Под ним стояла Мать-Мария, // Где жизнь ее – сама Мессия // И распятый над нею Сын...»* [1, с. 32]. («Дева Мария») Таким образом, Христу и Богородице будет противостоять весь остальной мир.

Стихотворение делится на две части по хронотопическому принципу. В первой – действие происходит в городе днем во дворе Пилата. Этот мир отличается театрализованностью, суетливостью, каждый здесь играет свою роль. Сцены сопровождаются обилием звукообразов: «шум», «ор» толпы, крики: «Распни!».

Во второй части действие происходит за городом, в открытом пространстве, где действуют другие законы и совершаются взрывные события. Божий Сын должен подняться на гору, у которой по преданию похоронен Адам. *«За городом холм с названьем «Череп», // Гвозди в плоть и танец молотков...»* [1, с. 34].

Совершение казни Бога – страшное злодеяние людей; та надежда, свет, утро, которые грезились неравнодушными чутким людям, казалось, угасли навсегда. Автор мастерски играет световыми символами. Мир погружается во тьму: «солнце скрылось», «настал сумрак», «мир погас», «стал еще черней». *«И протяжный крик во тьму без слов»* [1, с. 34]. Поэт изображает постепенное изменение мира, показывает уходящих со сцены людей, вни-

516 | мание концентрируется на главной фигуре, и зритель (читатель) замирает в ожидании преображения мира. Звуки города отступили, «стали уходить зеваки». *«Тишина! Какая тишина!»* [1, с. 34].

Люди двигаются в пределах горизонтального пространства, движение вверх связано только с образом Спасителя. Верхней точкой в этом движении оказывается холм и крест, на котором распяли Христа. *«Скрылось солнце, превратившись в сумрак: // Не смотреть безумие людей! // Голова легла на грудь, Он умер, // Мир погас и стал еще черней»* [1, с. 34]. Затем происходит движение вниз: *«Снят с креста и отнесен в пещеру. // Ужас охватил учеников: // Спрятаться, забиться в стены, в щели: // Он – ошибка их, он – не Таков!»* [1, с. 34].

Именно эти похороны обычного человека, отсутствие мгновенного чуда, спасения от страдания и боли, повлекло за собой сомнение, а вскоре и предательство учеников. *«Он лежит, отвергнут и бессилён, // Обещал и ничего не смог...»* [1, с. 34]. Предательство близких друзей, верных учеников, слушавших его притчи, бывших свидетелями чудес исцелений, воскресения мертвых, стало самым страшным открытием. Завершается стихотворение окончательным вердиктом человечества: *«Иисус, конечно, не Мессия, // Не посланник Божий, не Пророк!»* [1, с. 34].

В завершающем цикле стихотворения «Победа над смертью» автор подводит итог размышлениям о человеке. Поэт видит продолжение совершившегося действия и в современности. *«Где черта и где земная мера? // Или так настолько далеки // Дни Христовы, что ученики, // Отреклись и потеряли веру?»* [1, с. 35].

Автор постоянно соединяет прошлое и настоящее, «свивает времена», оставаясь при этом объективным свидетелем, летописцем истории. Он хочет понять, что же произошло, стала ли другой эта новая жизнь. Как истинный русский поэт, В. А. Агеев оставляет надежду, верит в светлое будущее человечества: *«Человек в душе услышал зов – // Не один в космической пустыне: // В нем уже растут иные крылья – // Он дитя, он – замысел Христов»* [1, с. 36].

В современной русской поэзии Владимир Агеев стал одним из реставраторов позабытого жанра евангельской баллады, истоки которого обнаруживаются в творчестве Ф. Глинки, Н. Языкова, А. Хомякова, Н. Огарева. Христианская баллада строится на сюжетах из книг Священного Писания; эти сюжеты автор творчески переработал, усилил философское и религиозное звучание. Обязательным компонентом православной баллады Владимира Агеева стала афористическая концовка, часто, на первый взгляд, не связанная с основным содержанием стихотворения, но четко формулирующая его философский смысл: *«Пронесли века в любви и горе, // Рушились империи и власть, // Но Христова церковь вознеслась, // Как скала в волнующемся море...»* [1, с. 36].

Литература

1. Агеев В. А. На краю двойного бытия. – Москва : Золотое сечение, 2012. – 263 с.
2. Библия. Книга Священного писания Ветхого и Нового Завета. – Москва : Российское библейское общество, 2009. – 1312 с.
3. Катасонов В. Ю. Иерусалимский храм как финансовый центр. – Москва : Кислород, 2014. – 320 с.
4. Травников С. Н. «Поэтическое слово иногда острее пера...» (Философская поэзия В. Агеева) – Москва : Золотое сечение, 2012. – С. 3–23.

Iyulskaya E.G.

Travnikov S.N.

Petrivnyaya E.K.

Pushkin State Russian Language institute

«A man in his soul heard the call ...»

Gospel plots and motifs in the lyrics of V. A. Ageev

Abstract: the article examines the cycle of poems by V.A. Ageev devoted to Christian themes. The revival of the forgotten genre of the gospel ballad is considered. Creative interpretation of the plots from the books of Holy Scripture helps to discover in the gospel cycle of the modern Russian poet the correlation of historically recurring and uniquely personal understanding of the great commandments of Christianity.

Keywords: Ageev, gospel stories: earthly ministry, Christ's death on the cross, the salvation of mankind.

Лексические средства выражения оптативной модальности в русском и узбекском языках

Статья посвящена сопоставительному анализу лексических средств выражения желательности в русском и узбекском языках. Для сопоставительного анализа мы обратились к текстам художественных произведений – русским оригинальным текстам и их переводам на узбекский язык, узбекским оригинальным текстам и их переводам на русский язык. Выявлены лексические показатели желательности / позитивного и негативного типа/, представленные в предложении глаголами хотеть, жаждать, желать, мечтать и др.

Ключевые слова: оптативные предложения, лексические средства, хотеть, желать, жаждать, сопоставительный анализ, русский язык, узбекский язык.

Сопоставляемые языки – русский и узбекский – относятся к различным языковым системам и семьям. Русский язык – язык флективный, славянской семьи, а узбекский – агглютинативный, тюркской семьи. Особенности грамматического строя родного языка учащихся национальных школ будут отражаться при изучении ими неродного языка другого грамматического строя, ибо родной язык является основой мышления, и всякое понятие у них, в первую очередь, возникает и представляется в образе грамматического строя родного языка. Одно это говорит о наличии расхождений в упомянутых языках. Однако в этих разносистемных языках можно установить и моменты общности.

Начиная с 30-х годов интерес к сопоставительному изучению разносистемных языков значительно возрастает. Одним из первых ученых лингвистов глубокого изучения строя русского и национальных языков в сопоставительном плане был профессор С.Д.Поливанов. В 1934 году вышла его книга «Русская грамматика в сопоставлении с узбекским языком», представляющая большую ценность как в сопоставительном плане, так и на общее и специфическое в языках и дать им конкретные знания о сходстве и различиях в фонетическом и грамматическом строе русского и узбекского языков.

Анализу оптативных предложений и исследованию всей языковой категории оптативности в русском языке посвящена работа Е.В. Алтабаевой, под зоной *функционально-семантического поля оптативности* которая понимает «фрагмент языковой системы, в котором пересекаются

и объединяются в группы, классы и категории элементы разных языковых уровней, несущие лексическую или грамматическую семантику оптативности» [1, с. 66].

Грамматическим средством выражения оптативной модальности в русском языке является сослагательное наклонение (желательное наклонение), а в узбекском языке условно-желательное наклонение, что наиболее точно отражает значение этой синтаксической формы.

Сказуемое может быть выражено глаголом в форме сослагательного наклонения. В составе придаточного предложения эти формы обычно имеют условное значение: «*Хорошо бы* с женой заявился, все-таки свекра хоронить, а не кого-нибудь» (Ч. Айтматов. И дольше века длится день, с. 15).

Сабитжан рассказал, буд он неладен, вечно у него разные чудеса, «*лишь бы* ему внимали, *лишь бы* поразить других» (Ч. Айтматов. «И дольше века длится день», с. 15).

Форма сослагательного наклонения в русском языке представляет собой сочетание формы прошедшего времени глагола с частицей бы: «Ах, только бы поскорее!» (Чехов. Три сестры). Дети же во вторжении большого кучера в их область не видели ничего странного: «пусть играет, лишь бы не дрался! Хорошо, если бы брызнул дождь! Хорошо бы где-нибудь на Волге построить большой театр не иначе, как на паях, и привлечь к этому предприятию богатое купечество» (Чехов, с. 117).

Категории времени сослагательное наклонение не имеет. Реальное время действия, обозначенного формой сослагательного наклонения, выражается неграмматически, а лексически, средствами контекста. Ср. «Если бы ты приехал вчера, мы бы успели – Если бы ты приехал завтра, мы успели». В узбекском языке форма условного наклонения образуется посредством суффикса – SA и имеет форму настоящее – будущего времени и форму прошедшего времени.

Таким образом, универсальной оппозицией в системе наклонений является противопоставление прямого наклонения (изъявительного) косвенным (все остальные). Подсистема косвенных наклонений в русском языке включает две формы (сослагательное и повелительное), в узбекском – три: шарт майли, хохиш майли, буйрук майли.

Сослагательное наклонение в русском языке употребляется в двух значениях – условном и желательном. Сослагательное наклонение со значением условия обычно употребляется в сложноподчиненных предложениях с придаточным условия (как в главной, так и в придаточной части). Если бы Анвар пришел к нам, мы пошли бы в кино. Сослагательное наклонение со значением желательности используется в простом предложении: Я бы сейчас с удовольствием сходил за грибами. Форма сослагательного наклонения в русском языке представляет собой сочетание формы прошедшего времени

520 глагола с частицей бы: сходил бы. После слова, оканчивающегося гласным, частица бы может выступать в варианте б: Я ищу свободы и покоя, Я бы хотел забиться и заснуть. Формы сослагательного наклонения так же и прошедшего времени, изменяются по лицам (я сходил бы, ты сходил бы, он сходил бы, сходила бы, сходили бы). Категории времени сослагательное наклонение не имеет. Реальное время действия, обозначенного формой сослагательного наклонения, выражается неграмматически, а лексически, средствами контекста. Ср. «Если бы ты приехал вчера, мы бы успели – Если бы ты приехал завтра, мы успели». В узбекском языке форма условного наклонения образуется посредством суффикса –СА и имеет форму настоящее – будущего времени и форму прошедшего времени.

Таблица 1

Лексические средства прямых и обратных переводов оптативных предложений русского и узбекского языков в следующей таблице

№	Прямые и обратные переводы		Способы выражения
	Русский язык	Узбекский язык	
1	– Чего я могу хотеть? (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, с. 307)	– Нима исташим мумкин? (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, б. 446)	могу хотеть – исташим мумкин
2	Я могу хотеть только того, чтобы вы не покинули меня, как вы думаете... (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, с. 307)	Мени ташлаб кетманг деб илтимос килади, мени шу нарсанигина хохлайди деб ўйлайсиз... (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, б. 446)	могу хотеть только – шу нарсанигина хохлайди деб ўйлайсиз
3	– Но этого я не хочу , это второстепенно. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, с. 307)	– Лекин мен бу илтимосни қилишни хохламайман, бу иккинчи даражали нараса. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, б. 446)	не хочу – қилишни хохламайман
4	Я хочу любви , а ее нет. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, с. 307)	Мен мухаббат истайман, мухаббат эса йўқ. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, б. 446)	хочу любви – мухаббат истайман
5	– И думаю, и нет. Только мне ужасно хочется . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, с. 128)	– Ўйлайман ҳам, ўйламайман ҳам. Лекин топишишларини жуда хохлардим-да . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, б. 181)	ужасно хочется – жуда хохлардим-да
6	– Долли! Мне не хочется говорить про это. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, с. 206)	– Долли! Бу тўғрисида асло гапиргим йўқ . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, б. 293)	не хочется говорить – асло гапиргим йўқ

7	Помочь нельзя. Впрочем, делай как хочешь . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, с. 31)	Унга ердям қилиб бўлмайдди. Яна ўзинг биласан . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, б. 41)	делай как хочешь – ўзинг биласан
8	– Мне так хочется посмотреть , как вы катаетесь. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, с. 34)	..., – сизнинг яхмалак отишингизни бирам кўргим келадик... (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, б. 45)	так хочется посмотреть – бирам кўргим келадик
9	Мне хочется взглянуть . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, с. 183)	Отни кўргим келаяпти . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, б. 271)	хочется взглянуть – кўргим келаяпти
10	– От этого-то я не хочу . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, с. 422)	– Шунинг учун хам хохламайман . (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, б. 631)	н е х о ч у – хохламайман
11	– Только одного желаю . Сейчас я приду и поговорим, только переоденусь. Вели чаю дать. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, с. 305)	Менинг хам бирдан-бир тилагим шу . Ҳозир кийимларимни ўзгартириб келаман, гаплашамиз. Айт, чой келтиришсин. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, б. 442)	только одного желаю – хам бирдан-бир тилагим шу
12	– Я не надеюсь, да и не желаю , – сказала Анна. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, с. 321)	Менинг умидим йўқ, жавобига зормасман , – деди Анна. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 2, б. 467)	не желаю – жавобига зормасман
13	Вы желаете моего содействия для совершения развода? (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, с. 369)	Талоқ масаласида менинг ердам беришимни кўзлайсиз , шундай-а? (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, б. 549)	желаете содействия – ердям беришимни кўзлайсиз
14	Варенька, одинокая, без родных, без друзей, с грустным разочарованием, ничего не желавшая, ничего не жалевшая , была тем самым совершенством, о котором только позволяла себе мечтать Кити. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, с. 227)	Лекин кавм-қариндоши, еру дўстлари бўлмаган, мунгли бир умидсизлик ичида яккаелғиз яшаб келган, ҳеч нимани хохламаган, ҳеч нимага ачинмаган Варенька эса Кити орзу қилган камолат намунаси эди. (Л. Толстой. Анна Каренина. Т. 1, б. 337)	ничего не желавшая, ничего не жалевшая, ... мечтать – ҳеч нимани хохламаган, ҳеч нимага ачинмаган ...орзу қилган.
15	Может, к тому времени и война закончится ... (Уткир Хашимов. Войти и выйти... : Роман с. 94)	Ajabmas, ungacha urush bitib qolsa... (Hoshimov, Ikki eshik orasi, b. 101)	Закончится – bitib qolsa
16	Если только суженый самой судьбой уготован. (Уткир Хашимов. Войти и выйти... : Роман с.127)	Taqdir qo'shgan bo'lsa . (Hoshimov, Ikki eshik orasi, b. 137)	Если только – bo'lsa

17	Чтобы вдоволь наелся отцовского винограда! (Уткир Хашимов. Войти и выйти... : Роман с. 190)	Dadamning uzumiga bir to'ydiray . (Hoshimov, Ikki eshik orasi, b. 206)	Вдоволь наелся – bir to'ydiray
18	Пожелаем же парнишке длинной и счастливой жизни! Чтоб несчастья обходили его стороной, аминь! (Уткир Хашимов. Войти и выйти... : Роман с.112)	Boyo shu yigitchaniyam umri uzoq bo'lsin . Вахти bezavol bo'lsin! (Hoshimov, Ikki eshik orasi, b. 120)	Пожелаем же – bo'lsin; Чтоб обходили – bo'lsin

Проведенный анализ языкового материала показал богатство лексических средств выражения оптативности в русском и узбекском языках и явился веским доказательством нашего предположения о том, что модальные имена, модально-оценочные имена и модально-оценочные слова желательности играют свою особую, значимую роль в выражении частной модальной оценки желательности, поскольку осложняют оптативную семантику предложения дополнительными многообразными оттенками модальных значений.

Литература

1. Алтабаева Е.В. Категория оптативности в современном русском языке [Электронный ресурс] // Библиотека диссертаций. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/modalnoe-imja-s-semantikoj-zhelatelnosti-v-sisteme-sredstv-kategorii-optativnosti.html>
2. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – Москва : Наука, 1975. – С. 53–87.
3. Салимов Р.Д. Русские односоставные оптативные инфинитивные предложения и способы их передачи в английском языке / проблемы перевода и его лингвистические аспекты: Материалы Международной научно-практической конференции. – Душанбе: РТСУ, 2014. – С. 83–94.

*Kamalov U.A.
Termez State University*

Lexical means of expressing optative modality in Russian and Uzbek languages

The article is devoted to the comparative analysis of lexical means of expressing desirability in the Russian and Uzbek languages. Russian original texts and their translations into the Uzbek language, Uzbek original texts and their translations into the Russian language were used for comparative analysis. Lexical indicators of desirability (positive and negative types) are revealed, represented in the sentence by the verbs to want, to thirst, to desire, to dream, etc.

Keywords: optative sentences, lexical means, to want, to desire, to thirst, comparative analysis, Russian language, Uzbek language.

Визуальная пищевая метафора в поликодовом тексте (на материале метафорического образа «капуста»)

В данной статье исследуется визуальная пищевая метафора как элемент поликодового текста. Объектом анализа послужили фрагменты публицистических и рекламных текстов, в которых визуализируется метафорический образ, основанный на изображении капусты. В поликодовых текстах комбинируются связанные с капустой изображения (фотографии, рисунки, коллажи, карикатуры) и собственно графический текст, который также может включаться в изображение в виде надписей. Результаты показывают, что иконические компоненты поликодового текста визуализируют те образы, которые представлены в устойчивых языковых единицах с метафорическим типом семантики – *рубить капусту* в значении «зарабатывать деньги», *зелень* «деньги», *найти в капусте* «о появлении детей» и т. п. Большая часть обнаруженных текстов относится к экономической и финансовой тематике и принадлежит к рекламному (реклама товаров, банков, кредитных организаций), публицистическому, политическому и психологическому дискурсам.

Ключевые слова: визуальная метафора, образ капусты, поликодовый текст.

Метафору часто рассматривают в качестве тропа, используемого по большей мере в художественной речи, но метафора как способ формирования и выражения мысли используется во всех формах речи и типах дискурса. Дж. Лакофф и М. Джонсон в своем исследовании «Метафоры, которыми мы живем» обратили внимание на то, что люди часто воспринимают метафору как «инструмент поэтического воображения и риторических излишеств», хотя метафора, по их словам, «пронизывает нашу повседневную жизнь» и захватывает не только язык, но и наши мысли и действия [6, с. 25]. По мнению Дж. Ричардса, «когда мы используем метафору, у нас присутствуют две мысли о двух различных вещах, причем эти мысли взаимодействуют между собой внутри одного единственного слова или выражения, чье значение как раз и есть результат этого взаимодействия» [10, с. 64]. Тесная связь метафоры с образным мышлением позволяет говорить о ней как о регулярно проявляющемся в речи выразительном средстве непрямого означивания,

524 | основанном на аналогии между нетождественными объектами, а также на символике исходного метафорического образа.

Особенно ярко эти качества образного мышления проявляются на примере визуальной метафоры, включенной в поликодовые тексты. По словам Н.Д. Арутюновой, визуальная метафора сильно отличается от словесной метафоры тем, что создает «образ, приобретающий в том или другом художественном контексте символическую (ключевую) значимость, более широкий, обобщающий смысл» [10, с. 22]. Интерес к визуальной метафоре обусловлен «визуальным поворотом» европейской гуманитарной науки (Ч. Форсвилль, М. Ортис, А.В. Голоднов, В. Е. Любке, И. М. Сахно) и важной ролью визуальных средств в современной коммуникации (Е. Е. Анисимова, В. М. Березин, Л. С. Большаянова, Н. С. Валгина, М.Б. Ворошилова, Л. В. Головина, А. Ю. Зенкова, О. Л. Каменская, В. М. Клюканов, Э. А. Лазарева, Н. В. Месхишвили, О. В. Пойманова, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасови др.). Эмоционально-экспрессивный потенциал визуальной метафоры активно используется в разных видах дискурса. В этой статье рассматриваются особенности и функции визуальной пищевой метафоры в рекламном, публицистическом, политическом, психологическом дискурсах.

Многие исследователи отмечают, что структура и концепт визуальной метафоры прагматичен и апеллирует к эмоционально-оценочным смыслам [11, с. 176]. Высокий воздействующий эффект визуальной метафоры связан с ее восприятием, отсылающим наглядно воспринимаемый иконический элемент знака к словесному прообразу, так как метафорический образ воплощает в себе игру слов [7, с. 196]. Это «позволяет добиться максимальной концентрации внимания от массовой аудитории» [4, с. 31]. Таким образом, природа визуальной метафоры интересна нам с точки зрения отображения заложенного в ней концепта. Рассмотрим метафорическое функционирование концепта «Капуста» в качестве иконического компонента визуальной пищевой метафоры в поликодовых текстах воздействующего характера.

Пищевая метафора занимает особое место в повседневной речи. Под понятием пищевой метафоры объединяют метафорические проекции образов кулинарных изделий, блюд, их качеств и свойств, процессов их приготовления и поглощения на различные явления действительности [3, с. 5], например, слово *каша* приобретает значение ‘неразбериха, путаница’, *вешать лапшу на уши* – ‘обманывать’ и т.п. Развитием научного знания о пищевой метафоре в русском языке занимались А.С. Бойчук [2], Е.М. Кирсанова [5], Е.А. Юрина [12] и др. Их исследования затрагивают имеющиеся в русском языке фразеологические выражения, связанные с концептуальным полем «Еда», а также представляют многоаспектный анализ гастрономических метафор и специфики их функционирования в русском языке.

Метафорический образ «Капуста» представляется нам как образ, который прочно вошел в речь носителя русского языка на разных уровнях коммуникации. Подбор материалов для исследования проводился по методу сплошной выборки из интерне-источников, а изучение собранных материалов основано на контент-анализе, когнитивно-семантическом и дискурсивном анализе. При анализе изображений используется методика, предложенная в грамматике визуального дизайна Г. Кресса и Т. ван Левена [13].

Визуальная метафора часто может быть представлена как поликодовый текст. Такой текст «предстает сложным текстовым образованием, в котором вербальные и иконические элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное прагматическое воздействие на адресата» [1, с. 15]. Таким образом, мы часто видим объединение какого-то изображения с фразой, ориентированное на достижение коммуникативной цели автора текста. Например, изображение бумажных банкнот в стеклянной банке может сопровождаться словами «Храните капусту в банке!» и являться рекламной кампанией банка. К поликодовым текстам можно отнести рекламные тексты, комиксы, плакаты, видеоклипы и т. д. [8, с. 130]. Наше исследование фокусируется на текстах, размещенных в сети Интернет, открытых СМИ, социальных сетях. Всего на данном этапе исследования собрано 57 поликодовых текстов, которые объединены метафорическим изображением разных видов капусты (целый кочан, разделенный на крупные части, отдельные листья капусты, мелко нарезанная капуста, квашеная капуста и т.п.) и отсылают зрителя к метафорическим и фразеологическим единицам со словом *капуста*.

В Словаре русской пищевой метафоры под редакцией Юриной, первичное исходное значение лексемы *капуста* определяется как ‘завивающиеся в кочан зеленые листья овощного растения, употребляемые в пищу’ [9, с. 152], в словарной статье «Капуста» указаны семь образных значений, связанных с этим концептом: 1) жарг. угол. *капуста* ‘деньги’; 2) жарг. угол. *рубить* капусту ‘много зарабатывать’, 3) разг. шутол. *найти в капусте* ‘о появлении детей’, 4) разг. экспр. *одеться как капуста* ‘надеть несколько слоев одежды’; 5) экспр. *рубить / крошить в / как капусту* ‘наносить удары противнику при помощи холодного или огнестрельного оружия во время вооруженных столкновений’, 6) *пустить козла в огород капусту охранять / сторожить / стеречь* ‘допустить кого-л. к объекту его корыстных интересов, поставив под угрозу собственные’; 7) *капустник* ‘самодеятельное шуточно-пародийное представление по случаю праздничных дат и важных событий’.

В результате сбора и анализа материала были обнаружены поликодовые тексты, отражающие некоторые из этих значений, а именно: *капуста* ‘деньги’, *рубить капусту* ‘зарабатывать, получать доходы’, *найти в капусте*, *одеться как капуста*, *пустить козла в огород капусту охранять*. Всего было изучено

526 | 57 поликодовых текстов с изображением капусты. На большинстве их рассмотренных текстов встретились следующие типы визуальных элементов:

1) иконические изображения в виде фотографий и рисунков – а) целый кочан капусты (сфера-источник) или сложенный из денежных купюр «кочан» (сфера-мишень) – 28 изображений; б) банка / бочка с квашеной капустой (сфера-источник) или банка / бочка с купюрами (сфера-мишень) – 15;

2) в виде коллажей, совмещающих сферу-источник и сферу мишень в одном иконическом образе: а) наиболее частый вариант – капустные листья, перемешанные с деньгами – 5; б) козел в огороде, жующий деньги – 3.

Некоторые тексты встретились по одному разу: фотография сувенирного топора для привлечения прибыли, изображение «пирожка с капустой» (кусков хлеба, между которыми лежат пачки купюр), изображение денежных купюр как нарезанной капусты, изображение детского костюма-капусты, а также просто изображение денег в контекстной связи с надписью «Капуста». Также на 4 поликодовых текстах из всех упомянутых выше мы отметили изображение ножа/топора, которой сразу отсылает зрителя к популярному выражению рубить/резать капусту в значении 'зарабатывать'.

Данный обзор также позволяет утверждать, что наиболее частотными фразеологическими выражениями в изученных поликодовых текстах являются выражения, связанные с образным значением «деньги» (44), или фразеологизмом «рубить капусту» (7), пословица «пустить козла в огород капусту стеречь» (2). Два изображения связаны с шуточным выражением «найти ребенка в капусте», одно иронично визуализировало название мероприятия «капустник», еще одно – «одеться как капуста», которое оказалось наименее популярным.

Так как капуста наиболее часто ассоциируется с деньгами, мы провели анализ текстов, в которых реализуется данное образное значение. Выяснилось, что чаще всего метафорические выражения со словом *капуста* помещаются на следующие текстовые носители:

- 1) рекламные баннеры и изображения, которые могут быть размещены как на улице, так и в сети Интернет;
- 2) сувениры (открытки, подарочные конверты);
- 3) изображения кочана из банкнот или перемешанные капустные листья с деньгами без дополнительной подписи, которые могут служить для разных целей.

Эти изображения настолько точно иллюстрируют фразеологизмы, пословицы и поговорки, что в большинстве случаев на изображении нет текста. Другими словами, эти изображения не нуждаются в объяснении, чтобы выразить то, что нужно донести до читателя. Тот, кто знаком с русской метафорой и фразеологией, без малейшего намека видит концепцию фразеологического выражения. Еще есть изображения, на которых присутствуют

надписи: «*Давай рубить капусту – позитивная магия симорон*», «*Рубится капуста – денег будет густо! – магниты счастья*» и «*Капуста деньги любит и притягивает*», эти фразы подкрепляют образное значение капусты как денег и вызывают у зрителя стойкие ассоциации с заработком и финансами.

Особый интерес для нас представляло то, в каких текстах и в каких жанрах используется образ капусты. В процессе анализа материалов мы установили, что в большей мере метафорический образ капусты употребляется в текстах рекламного и публицистического дискурса, потому что имеет цель привлечь зрителя к прочтению того или иного материала.

Во всех жанрах иногда между текстом и иконическим компонентом есть смысловая связь, например, на разных видах сувенирной продукции (конвертов для денежных подарков, открытках; а также на подарочных стеклянных банках) есть изображение или надпись, включающая слово «капуста»: «*цветная капуста*», «*капуста консервированная*», «*капуста изобилия*», «*капуста баксовая квашеная*», иногда предлагается аналог «*зелень сушеная*». На указанной сувенирной продукции печатается фраза, максимально точно указывающая на образное значение капусты – «деньги». Еще один пример отсылки к деньгам можно заметить на рекламном баннере. Слоган «*Раздаем капусту. Хватит на всех!*» и изображение радостных детей, что считается зрителем как призыв взять кредит.

Также визуальный облик капусты взят в качестве логотипа в рекламную кампанию кредитной организации микрозаймов «Е-капуста». Проанализируем этот случай подробнее. Эта компания не только выбрала себе название «Е-капуста», но и употребляет почти на всех своих рекламных рисунках изображение капусты, а логотип компании (буква «е») пишется внутри схематичного изображения кочана капусты. Данный логотип можно назвать логотипом-иконкой [4, с. 32], вызывающим к образному мышлению зрителя. Наблюдение логотипа такого вида заставляет зрителя машинально соотносить изображение с его метафорическим значением. Тот, кто хорошо знаком с принципами рекламы и знает слово *капуста*, будет ассоциировать данный сервис с деньгами, инвестициями и финансами. Исследователи также утверждают, что удачный логотип лучше запоминается. По этой причине, в дополнение к восприятию слова, был использован символ «капуста», чтобы привлечь больше внимания своей аудитории. Буква «Е» в данном случае может относить читателя к мысли об Интернете как инструменте быстрого заработка. Иногда помимо символического изображения капусты, используются такие фразы, как «*Самый быстрый сервис займов онлайн*» и «*Деньги – твоё летнее увлечение*», которые используются для точного указания вида деятельности этой компании, для обеспечения понимания ее сферы деятельности и основной целью – предоставление займов.

Данный пример показывает, как эффективно метафорический образ капусты используется в рекламном дискурсе. Концепция рекламных баннеров, представленная этой кредитной организацией, полностью соответствует метафорическому значению используемых изображений капусты. На Рисунке 1. приведены примеры рекламных поликодовых текстов этой компании.



Рисунок 1. Реклама финансовой компании мирозаймов «Е-капуста»

Можно сделать вывод, что метафорический образ капусты очень активно используется в поликодовых текстах, имеющих отношения к рекламному бизнесу. Также частотны случаи употребления этого образа в публицистическом, психологическом и политическом дискурсах, где преимущественно функционируют образные значения, связанные с деньгами, заработком, финансами.

Литература

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Е. Е. Анисимова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
2. Бойчук А.С. Гастрономическая метафора: структурный, семантический и стилистический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2012. – 28 с.
3. Боровкова А.В. Пищевая метафора как средство выражения оценки и ценностей (на материале образной лексики и фразеологии русского языка) // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2015. – № 396. – С. 5–13.
4. Ивинских Н.П., Плетнева Ю.В. Визуальная метафора в логотипах // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2015. – № 11. – С. 30–35.
5. Кирсанова Е.М. Прагматика единиц семантического поля «Пища»: системный и функциональный аспекты: на материале русского и английского языков: дис. . канд. филол. наук. – Москва, 2009. – 294 с.

6. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Пер с англ./ Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

7. Лебедев Н.А. Логотип как визуальная метафора // Вестник КГУ. – 2013. – № 4. – С. 196–198.

8. Сергеева Ю.М., Уварова Е.А. Поликодовый текст: особенности построения и восприятия // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С. 128–134.

9. 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.

10. Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., йен., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Арутюновой Н. Д., Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с.

11. Чернявская В. Е., Горшкова Н. Э. Визуальная метафора в персуазивной коммуникации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2021. – № 202. – С. 175–182.

12. Юрина Е.А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. –Кокшетау, 2013. – 238 с.

13. Kress G. & van Leeuwen T. Reading Images: A Grammar of Visual Design. – London: Routledge, 2006. – 321 p.

Kamizi E.S.

Yurina E.A.

Pushkin State Russian Language Institute

Visual food metaphor in polycode text (based on the metaphorical image «Cabbage»)

This article contains a visual food metaphor as an element of a polycode text. The object of the analysis was fragments of journalistic and advertising texts, in which a metaphorical image based on the image of cabbage is visualized. Polycode texts combine images associated with the frame (photographs, drawings, collages, cartoons) and the graphic text itself, which can be displayed in the image in the form of inscriptions. The results show that the iconic components of the polycode text visualize those images that appear in stable language units with a metaphorical type of semantics – chopping cabbage in the meaning of «earning money», greenery «money», finding cabbage «about newborn children», etc. Most of the discovered texts relate to economic and financial topics and belong to advertising (advertising of banks, credit organizations), journalistic, political and psychological discourses.

Keywords: visual metaphor, cabbage image, polycode text.

Философские мотивы в поэзии М. Денисовой

Статья посвящена анализу поэмы Маргариты Денисовой «Молчание». В статье дается многоаспектная характеристика молчания в рамках данного произведения.

Ключевые слова: поэзия, лирика, мотив, молчание, искусство.

Поэзия как вид искусства, из века в век, в первую очередь, служит тому, чтобы обогащать духовную сферу жизни человека, развивать человека нравственно. Лирика отражает не только картины понятной и близкой социальной среды, но и формирует некий «моральный духовный каркас» отдельного человека [4, с. 5].

Примером такого типа поэзии является творчество М. Денисовой. Немалая часть поэтических текстов которой заключает в себе философскую и религиозную тематику, способную возвысить духовно читателей, осознающих эти произведения. Особым мотивом такой лирики – является мотив молчания.

Молчание – сквозной мотив во всей русской литературе. От фольклора («Слово – серебро, молчание – золото», «Доброе молчание, чем не ответ», «Молчи – за умного сойдешь», «Иногда лучший ответ – молчание») до произведений Г.Р. Державина, А.А. Фета, А.А. Блока, О.Э. Мандельштама, В.А. Тютчева, М. Цветаевой и др.

«Молчание обычно входит в структуру диалога, оно мотивированно и обуславливается рядом причин: отсутствием темы для разговора; психологическим состоянием персонажа; степенью близости героев с друг другом; страхом высказаться в присутствии какого-либо лица; недовольством чьим-либо поведением; игнорированием собеседника; иерархическими отношениями между участниками коммуникации. Соотносимое с глаголом «молчать», существительное «молчание» используется весьма редко и указывает на отсутствие произносимых звуков, перерыв в разговоре или возобновление разговора после паузы» [1, с. 12]. А когда молчание становится поэтической темой или мотивом, оно обретает еще более многогранное выражение. Как, например, в поэме М. Денисовой «Молчание». Эпиграфом к поэме являются слова из книги Притчей Соломоновых: «Кто хранит уста свои и язык свой, тот хранит от бед душу свою» – библейская мудрость, красной строкой проходящая сквозь всю поэму. Ведь далеко не секрет, что в религиозной традиции, молчание всегда связано с духовным очищением, сосредоточением

перед серьезным делом. Исихазм (от греч. – «покой», «безмолвие») – главная составляющая духовного аскетизма. Недаром Иоанн Лествичник говорил, что любящий молчание, приближается к Богу.

В молчанье – вера, и в молчанье – суть
Всей бренной жизни, смертью окруженной;

Ты промолчи: пускай начнут кричать
Все демоны твоей души мытарств.
Молись душою и проси прощенья.
Ни слова оправданья, лишь моленье.
Твой ангел молчаливый не предаст
Тогда тебя, не уберет крыло:

Собой закроет – и Господь примет... [2, с. 86]

Молчанье в произведении М. Денисовой многогранно. Число его функций как средства межличностного общения довольно велико. Это связано с разнообразием ситуаций, компонентом которых является молчание. Молчание выражает правду, вопросы, ответы, согласие, боль. Оно заключает в себе милосердие, тайну, истину и смысл. Молчание – врачующая сила, которой можно не только многое сказать, но и многое сделать:

Молчанье лечит боль, тоску, печаль,
Излечивает старые страданья.
В любом молчанье скрыто упованье,
Оно – как потаенная скрижаль... [2, с. 84]

или:

Молчанье сбережет тебя от зла.
Ты промолчишь и этим зло отвергнешь,
И может быть, ты боли не избегнешь,
Но и не канешь в поисках тепла,
Которое необходимо сердцу,
Когда оно кровоточит от ран. [2, с. 85]

Молчание не только исцеляет и дарит надежду, но и больно ранит:

Молчанье человеческих сердец!
Бездонное, безмолвное молчанье –
Как будто бы вселенское скитанье... [2, с. 84]

«Разговоры, болтовня, диалогичность – прерогатива повседневности, обыденности, поверхностного внешнего существования, в то время как молчание обращает нас к сущности, к незримому основанию всех вещей» [3, с. 23], поэтому в финале звучит:

Молчание... Весь смысл в тебе сокрыт,
В твоей любви и горькой укоризне.
Молчанье стоит целой нашей жизни,
Оно понятней слова говорит... [2, с. 86].

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Молчание: контексты употребления // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – Москва : Наука, 1994. – С. 106–117.
2. Денисова М.В. Оттенки чувств. – Брянск: Группа компаний «Десяточка» (изд-во «Белобережье»), 2011. – 112 с.
3. Золотухина-Аболина Е.В. Смысл молчания // Научная мысль Кавказа. – 2000. – № 3. – С. 22–27.
4. Морозова Л.А. Материалы по литературе. Исследовательская работа по выявлению роли полисемии молчания в русской литературе [Электронный ресурс]. // Инфоурок. – Режим доступа: <https://infourok.ru/materiali-po-literature-issledovatelskaya-rabota-po-viyavleniyu-rol-i-polisemii-molchaniya-v-russkoy-literature-3619377.html> (дата обращения: 20.04.2022)

Kapshukova T.V.

Russian University of Economics named G.V. Plekhanov

Philosophical motives in the poetry of M. Denisova

The article is devoted to the analysis of Margarita Denisova's poem «Silence». The article gives a multidimensional characterization of silence within the framework of this work.

Keywords: poetry, lyrics, motif, silence, art.

Лингвокультурологическая функция категории модальности (на примере фразеологизмов с соматической лексикой)

В статье на примере анализа фразеологических единиц с соматическими компонентами *голова* и *сердце* рассматривается вопрос о лингвокультурологическом аспекте изучения категории модальности и ее возможности через частные модально-оценочные значения выражать представления народа о таких ключевых понятиях русского культурного сознания, как *судьба* и *душа*. Исследование лингвокультурной природы модальности обусловлено потребностью в уточнении ее сложной лингвистической сущности в рамках антропоцентрической парадигмы.

Ключевые слова: модальность, фразеология, соматизмы, лингвокультурология.

В 60–70-е гг. XX в. складывается комплексная научная дисциплина, «изучающая взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания» [1, с. 127] – лингвокультурология. В наши дни в русле приоритетного для современной лингвистики антропоцентрического подхода особую актуальность приобретают различного рода междисциплинарные исследования, в частности, – лингвокультурологические работы, посвященные взаимосвязи и взаимодействию языка и культуры, как одной из форм человеческого самовыражения и самопознания.

В связи с вышесказанным нам представляется логичным и закономерным рассмотреть вопрос о лингвокультурологическом аспекте категории модальности, которая, по признанию многих исследователей, является одной из главных семантических (понятийных) категорий языка (см., например, [3, 6, 8, 10]). «Понятийными категориями, – по словам И.И. Мещанинова, – передаются в самом языке понятия, существующие в данной общественной среде» [8, с. 196], что подтверждает мысль о непосредственной связи вышеупомянутых категорий с мировоззрением и культурой народа-носителя того или иного языка. Сами понятия, в свою очередь, представляют собой совокупность базовых познанных признаков объектов, содержат культурные знания, представления и оценки [2, с. 591].

Модальная семантика, по мнению Т.В. Романовой, «несомненно, имеет культурологическую основу» [9, с. 173]. Как отмечает исследователь, «главное, что подтверждает культурологический характер модальности – это ее концептуальное содержание. Концептосфера национального языка эксплицирована в отдельных концептах. Практически все они имеют модальный характер (выражают отношение, оценку)» [9, с. 175].

А. Вежбицкая отмечает, что «некоторые слова могут анализироваться как центральные точки, вокруг которых организованы целые области культуры. Такие ключевые слова, как *судьба* или *душа*, в русском языке подобны свободному концу, который нам удалось найти в спутанном клубке шерсти: потянув за него, мы, возможно, будем в состоянии распутать целый спутанный «клубок» установок, ценностей и ожиданий, воплощаемых не только в словах, но и в распространенных сочетаниях, в устойчивых выражениях, в грамматических конструкциях, в пословицах и т. д.» [5, с. 33].

В попытке распутать часть данного «клубка» мы, следуя напутствию А. Вежбицкой, обратимся к анализу фразеологических единиц с компонентами-соматизмами *голова* и *сердце*, представляющими один из самых древних и объемных пластов лексики, чей семантический потенциал наиболее полно отражает национально-специфические представления русского народа о таких ключевых для его культуры понятиях, как *судьба* и *душа*.

Вышеупомянутые устойчивые сочетания являются своего рода экспликаторами культурных кодов языка, ведь, по справедливому замечанию М.Л. Ковшовой, их интерпретация «осуществляется лишь в пространстве культуры и сквозь призму культуры» [7, с. 168].

Рассмотрим наиболее наглядные примеры соответствующих употреблений фразеологизмов.

Образное выражение *посыпать голову пеплом* используется для выражения сильной степени отчаяния или печали, эксплицирует модально-оценочное значение *невозможности/возможности* смириться со своей судьбой. Известно, что в древние времена существовала традиция посыпания головы землей или пеплом в случае горя, несчастья, пред лицом неотвратимых превратностей судьбы. Данный обычай выступал своего рода ритуалом выражения глубокой скорби, в результате проживания которой человек приходил к принятию несчастья и смирению со своей участью. Ср.: «Послушные его голосу, со всех сторон стекаются уцелевшие обыватели, *посыпают* свои *головы пеплом* и, разодрав на себе одежды, двигаются, под его покровительством, в степь Сахару» (Салтыков-Щедрин. «Помпадуры и помпадурши»). Послушные, смирившиеся, уцелевшие люди рвут на себе одежды, бурно скорбят, *посыпают голову пеплом*, чтобы в результате принять свою судьбу, проходят путь от невозможности к возможности смирения с выпавшей на их долю участью, что подтверждает мысль о культурологической, религиозно-мировоззренче-

ской природе вышеупомянутого частного модального значения, нашедшего свое отражение в русском языковом сознании в виде устойчивого сочетания.

Фразеологизмы *не сносить головы* и *заплатить головой* свидетельствуют о ситуациях, когда человек не имеет возможности, не может избежать наказания и даже может быть вынужден поплатиться жизнью за свой поступок: «На Сиротке догадывались, что с Петром Васильичем опять что-то вышло, и решили, что или он попался с краденым золотом, или его вздули старатели за провес. С такими-то делами все равно *голова не сносить*» (Мамин-Сибиряк. «Золото»). В данном примере находят свое отражение представления народа о неизбежности наказания и неотвратимости судьбы.

Интересным для рассмотрения представляется нам устойчивое сочетание *сердцу не прикажешь*. Так говорят о ситуации, когда чувства и эмоции влюбленного человека берут верх над его волей и разумом, иными словами – о невозможности любить или не любить другого вопреки велению души: «Но *сердцу* я *приказывать не* в силах, любить я вполонину не могу» (А.К. Толстой. «Дон Жуан»). В данном образном выражении, его семантике и модально-оценочном значении язык воплотил и закрепил культурные ценности русского народа, связанные с чистотой душевных помыслов, искренностью и бескорыстностью настоящей любви.

Схожую картину мы можем наблюдать при анализе фразеологизма *сердце не лежит* – о человеке или деле, к которым нет расположения, о невозможности поступиться желаниями души: «Казалось, все обстоятельства говорили в пользу Михайла Максимовича, но дедушка повторял свое: “Хорош парень, ловок и смышлен, а *сердце не лежит*”». (Аксаков. «Семейная хроника»).

В отношении сказанного интересным представляется словосочетание *скрепя сердце*, в котором находит свое отражение отличная от предыдущих модально-оценочная стратегия: невозможность поступать вопреки велениям души сменяется возможностью подчиниться обстоятельствам под давлением, принуждением или из чувства долга, что, очевидно, отражает отдельные черты культурного самосознания русского человека. Ср.: «Доходы его уменьшались с каждым годом, долги увеличивались: он убедился в невозможности продолжать службу, жить в столице – словом, жить, как жил до тех пор, и решился *скрепя сердце* посвятить несколько лет на исправление тех «домашних обстоятельств», по милости которых он внезапно очутился в деревенской глуши» (Тургенев. «Два приятеля»).

Проведенный анализ подтверждает мысль о линвокультурологической природе частных значений субъективной модальности. Рассмотренные нами примеры демонстрируют, как модально-оценочные значения возможности / невозможности, эксплицируемые семантикой фразеологизмов с компонентами-соматизмами *голова* и *сердце*, выражают культурные представления народа, связанные с *судьбой* и *душой*, как центральными понятиями русской культуры.

По справедливому замечанию С.С. Ваулиной и О.М. Голубенко, «фразеологизм – это наиболее архаичная форма национального языка, отражающая закрепленные в языке древнейшие представления, принадлежащие какому-либо народу» [4, с. 198] и в них особенно ярко и наглядно проявляют себя различные модально-оценочные стратегии.

«Модальность как одна из ключевых семантических (понятийных) категорий, обеспечивает живую связь высказывания с внеязыковой действительностью» [3, с. 4], а, значит, ее можно трактовать не только как языковую, но и как культурологическую, философскую категорию – в широком смысле, по выражению Т.В. Романовой, – как «катеорию отношения» [9, с. 179]. Модальность связывает мир внешних явлений и внутренний мир человека, через его отношение и оценку хранит и транслирует культуру как мировидение, мироощущение и миропонимание всего народа.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Арапова Г.У. Концепт, понятие и значение слова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 1-4. – С. 591–593.
3. Ваулина С.С. Многообразие терминологических определений модальности – коммуникативная проблема? // Модальность. Коммуникация. Текст: Сб. науч. тр. – Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2021. – С. 4–12.
4. Ваулина С.С., Голубенко О.М. Фразеологическая картина мира как производная менталитета человека (на материале фразеологизмов с компонентом-зоонимом в русском и литовском языках) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – №3. – С. 198–202.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. Отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. – Москва : Русские словари, 1997. – 412 с.
6. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – Москва, 1975. – С. 53–87.
7. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры. Изд. 3-е. – Москва : ЛЕНАНД, 2016. – 456 с.
8. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. – Москва : АН СССР, 1945. – 320 с.
9. Романова Т.В. Лингвокультурологический аспект категории модальности // Известия Тульского государственного университета. Серия: Язык и литература в мировом сообществе. – 2006. – № 9. – С. 173–180.

Karateeva E.O.

Immanuel Kant Baltic Federal University

Linguoculturological function of the category of modality (on the example of phraseological units with somatic lexis)

In the article, using the example of the analysis of phraseological units with somatic components *head* and *heart*, the question of the linguoculturological aspect of studying the category of modality and its ability to express people's ideas about such key concepts of Russian cultural consciousness as *fate* and *soul* through particular modal-evaluative meanings is considered here. The research of the linguocultural nature of modality is due to the need to clarify its complex linguistic essence within the framework of the anthropocentric paradigm.

Keywords: modality, phraseology, somatisms, culture linguistics.

Проблема обучения русскому языку в национальной аудитории

В статье рассматривается проблема отбора текстового материала и заданий к нему как важнейший фактор формирования профессиональных компетенций студентов национальных групп.

Ключевые слова: функциональная грамотность, компетентностное образование, общеобразовательные и профессиональные компетенции, учебный текст, задания к тексту.

Говоря о современных требованиях к высшему образованию, ориентированных на формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов, мы в первую очередь имеем в виду, что получаемые студентами знания и умения должны помочь им действовать после учебы в реальных условиях и служить базой для самостоятельного приобретения ими новых навыков.

Векторами в образовательном процессе становятся понятия *функциональная грамотность, компетентностное образование, воспитание полиязычной и поликультурной личности* и др.

Наличие необходимых компетенций у молодого специалиста означает овладение не только чисто профессиональными знаниями, но и наличие коммуникативных качеств, способности к сотрудничеству, умение работать в группе и продолжать дальнейшее самообразование, т. е. то, что в современных учебных программах обозначается не только как *знание*, но и *понимание, применение, анализ, синтез, оценка*.

Всеобщий интерес к изучению иностранных языков приводит к смене парадигм в рамках преподавания русского языка в национальной аудитории. В современных условиях глобального экономического и политического пространства вырастает потребность молодежи в получении языковых и речевых знаний, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

Современная программа обучения русскому языку учащихся национальных групп неязыковых факультетов казахстанских вузов предусматривает изучение и общеобразовательных, и профессионально направленных тем, что дает возможность развития речевых компетенций студентов в различных сферах.

Усилилась не только образовательная, но и самообразовательная функция иностранного языка, который, как и родной язык, служит базой для общего и специального образования. В нашей республике ведутся разнообразные

поиски эффективных форм и методов обучения иностранным языкам, в том числе и русскому. Это вызвано, с одной стороны, требованиями современной жизни, а также сферой деятельности, в которых предстоит трудиться молодому специалисту. С другой стороны, в рамках уже сложившихся традиций изучения русского языка в казахстанских учебных заведениях выявляются определенные проблемы.

В быстро меняющихся внешних экстралингвистических обстоятельствах, когда реалии, отражаемые языком, носят непостоянный характер, актуальной становится не проблема создания стабильного учебника, а конструирование необходимых в учебных ситуациях текстов с прилегающими к ним заданиями, способными обеспечивать решение учебных, в том числе и профессиональных, задач.

Надо также сказать, что проблемным является и подробный анализ научного стиля русского литературного языка, изучаемого либо параллельно с лексическими темами, либо являющегося их продолжением на более высоком уровне. Объясняется это обстоятельство тем, что школьная программа русского языка в казахских классах не предусматривает детальное рассмотрение этой темы, и многие понятия, особенно грамматического характера, такие как *сложное синтаксическое целое* (ССЦ), *коммуникативная задача текста* (КЗТ) и др., осваиваются студентами впервые. К тому же надо учитывать и то, что в сознании учащихся закладывается матрица для использования особенностей научного стиля и на родном языке, так как на неязыковых факультетах казахский язык не изучается.

Основной единицей обучения русскому языку выступает учебный текст и организующий его лексический и грамматический материал. Поскольку цели обучения тесно связаны с профилем будущей специальности студентов, тематика изучаемого материала диктуется общеобразовательными и профессиональными интересами учащихся. Необходимая информация реализуется на тематическом, текстовом, лексическом, грамматическом уровнях, предназначенных для обучения продуктивным видам речевой деятельности. Данные тексты предназначены стать моделями для дальнейшего самостоятельного восприятия и продуцирования текстов подобного характера.

Для того чтобы учебный материал отвечал критериям формирования необходимых навыков и умений в различных сферах речевой деятельности и для полноты раскрытия темы, готовые тексты, взятые из художественных и публицистических изданий, обычно нуждаются в модификации и обработке.

Искусственные конструкции, создаваемые в учебных целях и обеспечивающие развитие необходимых компетенций, должны подкрепляться глубоко продуманной системой заданий.

До чтения текста желательно предусмотреть самостоятельную работу со словарями и предтекстовые задания для дальнейшего адекватного восприятия

540 | текста, функции которых не ограничиваются контролем усвоения профессиональной информации, а обеспечивают также и дальнейшее развитие общих языковых навыков.

Отдельные данные и факты, способствующие раскрытию полноты, точности, глубины понимания, фиксируются в памяти при помощи вопросов, закрепляющих объем извлеченной информации.

Комплекс заданий разрабатывается с учетом оптимальной организации познавательных действий студента, приближенных к естественному познавательному процессу:

- задания, обеспечивающие автоматизацию использования определенных фреймов, необходимых для общеобразовательного и профессионального развития учащихся;
- задания, направленные на развитие навыков использования морфологических и синтаксических конструкций;
- задания, развивающие грамматическую правильность сообщений, закрепляющие определенные правила русского языка;
- задания, обеспечивающие успешную межъязыковую и межкультурную коммуникацию.

Работа над самим текстом позволяет развить такие умения и навыки, как:

- умение выявить проблему, раскрыть коммуникативную задачу текста;
- в соответствии с содержанием текста сконструировать экспозицию и вывод из прочитанного;
- сформулировать и защитить свои идеи, возникшие по ходу изучения текста;
- отыскать и связать между собой определенные данные в тексте;
- установить очередность и взаимосвязь фактов, имеющих в тексте;
- структурировать знакомую информацию и установить ее место в ряду других по этой теме;
- осмыслить информацию и установить ее место в ряду других по этой же теме.

Перед преподавателем русского языка ставится задача не просто сформировать у студентов лингвистическую компетенцию, но и выработать и межкультурную компетенцию средствами языка.

По определению О.Р. Бондаренко, под межкультурной компетенцией понимается «ориентация говорящего на иностранном языке не носителя языка своего речевого поведения на иностранного адресата, т. е. успешное использование фоновых знаний о культурно обусловленных коммуникативных особенностях иностранного адресата, а также комплекс умений учитывать имеющиеся межкультурные коммуникативные расхождения в процессе общения с носителями данного иностранного языка» [2, с. 38].

М.Я. Блохом были сформулированы основные правила, способствующие успешному межкультурному взаимодействию:

- 1) внятность речи,
- 2) понятность речи,
- 3) вежливость (поведенческая уместность) речи,
- 4) стилеуместность речи,
- 5) кооперативный вызов на нужную реакцию,
- 6) переакцентуация лиц (в центре внимания слушающий),
- 7) оптимальная протяженность речи,
- 8) разумность (логичность),
- 9) интерес для слушающего,
- 10) кооперативное паралингвальное поведение [1, с. 3–7].

Огромную роль в приближении учащихся к языковой и культурной среде страны изучаемого языка играют тексты, в которых может быть представлена презентация речевых средств на русском языке, выражающих ту или иную интенцию.

Предлагаем вашему вниманию пример работы с учебным текстом исторического дискурса «Великое наследие казахского народа».

Перед знакомством с текстом и после его чтения выполняются предтекстовые и послетекстовые задания.

Задание 1. Прочитайте слова и словосочетания, нужные для полного понимания текста. Значение незнакомых слов определите по словарю.

Нашествие, транзитный, стратегический, стык, медресе, паром, ханская ставка, мемориал, уникальный.

Задание 2. Укажите способы образования следующих слов.

Водопровод, поохотиться, безопасность, городок, исторический, куполовидный.

Задание 3. Прочитайте текст. Выпишите из текста ключевые слова. Сформулируйте основную мысль текста.

Дату возникновения Сарайшыка историки относят к XIII веку, то есть связывают с периодом нашествия Чингиз-хана и хана Батыя. Название Сарайшык означает небольшой дворец, так как городок в XIII веке был небольшим торговым центром. Но позже он стал центром Ногайской Орды и значительно расширился. Прекрасным было его месторасположение. Это транзитная точка на торговом пути из Европы в Азию, в частности в Китай, Индию, Иран через Поволжье и Хорезм по реке Жайык.

Судя по археологическим находкам, сосудам с надписями, Сарайшык был городом с развитой культурой. Построенный на узловом в стратегическом отношении участке стыка Европы и Азии, он обеспечивал безопасность караванов, следовавших из Европы в Азию. В Сарайшыке строились дворцы, бани, мечети, медресе. В городе действовали уникальный водопровод

542 | и канализация из керамических труб. Несколько труб сохранились до наших дней. На них можно посмотреть в областном историческом музее и музее комплекса «Хан Ордасы Сарайшык». Со временем стратегическое расположение, связывавшее Восток с Западом, сделало город крупным центром торговли. В некоторых источниках сообщается даже о пароме по реке Жайык. Окрестности города были местом отдыха, сюда приезжали поохотиться и порыбачить знатные люди со всей Орды. После нападения войск Тамерлана город был восстановлен в 30–40 годах XV века и со второй половины XV века стал политическим центром Ногайской Орды. Здесь располагалась ханская ставка. Считается, что в Сарайшыке похоронены семь казахских ханов. В их честь возведен куполовидный мемориал с указанием имен всех семи ханов с датами их жизни и правления. Богатое укрепление привлекало внимание многих ханов и завоевателей. Город неоднократно грабили, сжигали и вновь восстанавливали. Примерно в 1580 году Сарайшык был разрушен казаками, орудовавшими на берегах Волги, и больше уже не восстанавливался.

Задание 4. Составьте пять вопросов по содержанию текста и запишите ответы на них.

Задание 5. Составьте тезисный план текста.

Задание 6. К какому стилю относится данный текст?

Задание 7. Определите тему и микротемы текста.

Задание 8. Выявите способ изложения материала в тексте.

Задание 9. Назовите средства связи предложений в тексте.

Задание 10. Подготовьте пересказ текста.

Во внеаудиторное время организуется экскурсия в музейный комплекс «Хан Ордасы Сарайшык», после которой студенты пишут эссе, а также могут выступить в роли экскурсоводов для приезжающих туристов.

Учебные тексты подобного рода разрабатываются для учащихся, у которых базовым языком является казахский и доминантным стал речевой механизм родного языка. Учебный материал, содержащийся в текстах, призван осуществить комплексную цель развития навыков письменной и устной речи, служить необходимой базой для дальнейшего совершенствования профессионального русскоязычного дискурса и тем самым решить проблему нехватки учебников с актуальными на данный момент текстовыми характеристиками.

Литература

1. Блох М.Я. Прагматика, этика и эстетика языкового общения // Лингвистика и лингвистическое образование в современном мире. – Москва : ГНО «Прометей» МПГУ, 2004. – С. 3–7.

2. Бондаренко О.Р. Межкультурные аспекты коммуникативной компетенции на иностранном языке // Методы и организация обучения иностранному

Kartashyova A.N.

Atyrau State University named after H. Dosmukhamedov

The problem of teaching the Russian language in the national audience

In this article is under consideration the problem of selection material in the text and tasks to it as the most important factor in the formation professional competences of students from national groups.

Keywords: functional literacy, competent education, General and professional competences, educational text, tasks to the text.

Анализ рассказа на уроках РКИ

В статье рассматривается специфика работы с жанром рассказа на занятиях со студентами-иностранцами, особенности использования некоторых приемов технологии развития критического мышления с целью развить у обучающихся умение воспринимать, понимать и анализировать художественный текст.

Ключевые слова: рассказ, технология развития критического мышления.

Как известно, рассказ – это «малая форма эпической прозаической литературы» [3, с. 309], в основе сюжета которой случай из жизни героя. Немотивированный случай, или, иначе говоря, происшествие показывается писателем как проявление судьбы – концепта, чрезвычайно важного для понимания картины мира русского человека. Его реакция на судьбу может быть разной: либо смирение с неизбежным и, как следствие, решение героя плыть по течению жизни, либо сопротивление неприемлемому ходу событий и совершение поступка, выражающего волю героя, либо позиция автора, демонстрирующего то, что на самом деле виновата в случившемся или, что интереснее, в неслучившемся, не судьба, а сам человек. Для понимания студентами этих разных реакций мы обращаемся к рассказам-миниатюрам И.А. Бунина.

В первую очередь, мы предлагаем обратиться к тексту «Красавица» [2, с. 592]. Для раскрытия смысла рассказа мы используем такой прием технологии развития критического мышления, как «Чтение с остановками». Преподаватель делит текст на части, которые обучающиеся читают с экрана. После анализа каждого фрагмента задается один и тот же вопрос «Что будет дальше?», размышление над которым помогает совершенствовать способность прогнозировать развитие действия, лучше усвоить алгоритм анализа сюжета. Начинается осмысления текста с заголовка. У героини нет имени и фамилии, она названа «красавицей» (необходимо обратить внимание на суффикс -иц-, который используется в существительных женского рода, и сравнить его с суффиксом -ец-). Студенты предполагают, что героиня красива внешне и, возможно, внутренне, хотя нередко в русской литературе броская красота не сочетается с духовной. Преподаватель сообщает, что первоначально Бунин хотел назвать рассказ «Мамин сундук», чтобы акцентировать внимание на смерти матери ребенка (образ сундука имеет очевидную семантику гроба и могилы). Но это откроется читателям позднее. Студентам-иностранцам необходимо дать представление о сундуке и его назначении.

Далее читается первый абзац текста, в котором доминирует описание жены и мужа. Только первое предложение – указание на событие, повторную женитьбу пожилого чиновника. Для осмысления прочитанного используется «ромашка» Бенджамина Блума – студентам предлагается сформулировать шесть типов вопросов. Самый простой – *фактологический* (например, *Чиновник был неинтересным человеком?, Кем был отец красавицы?*). *Уточняющий* начинается со слов *Правильно ли я понял...* (например, *...что красавица была властной женщиной?, ...что первая жена тоже была красавицей?*). *Интерпретирующий*, или объясняющий вопрос – один из самых сложных для студентов-иностранцев. Он всегда начинается со слова *почему*. *Почему чиновник женился во второй раз? Почему с этого начинается рассказ? Оценочный* вопрос (*Можно ли оправдать ее отношение к мальчику?, Как вы оцениваете поведение красавицы?*), который предполагает выражение отношения студентов к действиям персонажей, и связанный с ним *практический* вопрос (*Как вы отнеслись бы к пасынку на месте мачехи или к сыну на месте отца?*) имеет смысл задавать после чтения второго абзаца. *Творческие* вопросы позволяют развить умение прогнозировать дальнейшее действие и, как мы уже отметили выше, задаются каждый раз после прочтения очередного фрагмента текста. Например: *Как повлияет отношение мачехи на жизнь пасынка?* Важно обратить внимание студентов на то, что Бунин словом «красавица» назвал не только мачеху, но и мать ребенка, как бы объединив их. Мачеха доминирует над остальными: только она одна говорит (приказывает, властно распоряжается имуществом («велела спрятать...»)) и зорко глядит, т. е. видит все. Отец, в отличие от нее, носит очки (не может разглядеть, каковы его жены на самом деле?) и никак не проявляет себя в слове (молча соглашается). Образ самоустранившегося отца, с одной стороны, противопоставлен образу красавицы, с другой – усиливает возникшую отчужденность от ребенка: из-за «страха» перед новой женой, «тоже притворился, будто у него нет и никогда не было сына». Он не хочет оказаться на его месте.

Завершая работу с первыми двумя абзацами, мы используем прием «Фишбоун», который представляет собой диаграмму в форме рыбьего скелета: голова – проблема, верхние кости – причины, которые студенты ищут как в тексте, так и в жизни, нижние кости – факты, подтверждающие существование этих причин. Хвост – решение проблемы, вывод. Самое главное в работе с этим приемом – поиск причин, выявление связи между художественной литературой и жизнью. Учащиеся вместе с преподавателем определяют проблему «Почему мачеха и отец равнодушны к ребенку?» Студенты отмечают, что красивые люди часто не терпят соперников, требуют безраздельного внимания к себе, действуют эгоистично и властно. Отец же боится потерять расположение красавицы, он не хочет стать незаметным.

Третий и четвертый абзацы, которые представляют собой развитие действия, интересны тревожным сном ребенка. Мальчик, «от природы живой,

546 ласковый», вдруг оказался не нужен. Мы понимаем, что мачеха на самом деле хочет не того, чтобы ребенок не портил диван, а был неподвижен, т. е. мертв.

В последнем абзаце мальчик словно попадает в мир теней, где и отец – другой, *не его*, и *мать* – другая, и сам он как тень. В изменившейся реальности ему не остается ничего иного, кроме как сделаться «несуществующим». Он «зажил» «жизнью» «неслышной, незаметной, одинаковой изо дня в день» – таковы характеристики погребенного покойника: он «неслышен», «незаметен», его состояние неизменно.

Рассказ имеет подтекст. Тема подлинной и мнимой красоты связана с темой Родины и изгнанничества. О.Н. Михайлов в книге «Литература русского зарубежья» приводит дневниковые записи И. Бунина начала 1940-х годов: «одиночество ужасающее», «нищета, дикое одиночество, безысходность, холод, грязь – вот последние дни моей жизни», «тупая, тихая грусть, одиночество, безнадежность» [4, с. 151]. Красавица – новая, красная Россия – оказалась сурова и жестока с детьми-эмигрантами. Прежняя, «монархическая» красавица, во власти которой был народ, умерла.

Случай из жизни взрослых сыграл злую шутку в жизни ребенка: он стал заложником ситуации, которая благодаря подтексту изменила в рассказе масштаб. Речь идет о судьбе не столько ребенка, сколько русской интеллигенции, вынужденной прятать все, что у нее осталось, в «мамин сундук» и доживать дни на чужбине, смиряясь со своим положением. Завершая анализ текста, преподаватель может предложить студентам составить диаманту – стихотворение из семи строк, первая и последняя из которых – противопоставленные автором герои: *Красавица // властная, жестокая // ненавидящая, приказывающая, распоряджающаяся // мачеха, жена, хозяйка, Россия // незамечаемый, предоставленный себе, прячущийся // одинокий, ненужный // мальчик.*

Другой текст, к которому мы предлагаем обратиться, – рассказ «Роман горбуна» [1, с. 503]. Начинаем снова с заголовка. Роман обычно ассоциируется с любовной историей. Однако, как выяснится позже, ее не будет. На протяжении чтения всего текста Бунин нарушает читательские ожидания точно так же, как и не оправдывает свои надежды главный герой. Завязкой служит первое предложение: возникает несоответствие между реальным (горбуна никто никогда не любил) и ожидаемым (любовь оказалась возможной). Писатель публикует письмо героини, хотя мог бы только упомянуть о его получении. Можно предложить студентам представить себя в роли влюбленного человека и написать свое приглашение на свидание. Для этого используется прием «Письмо по кругу». Студенты делятся на группы по 4–5 человек. Каждый пишет по предложению на одном листе бумаги и передает текст по часовой стрелке. После знакомства с письмом горбуни оно сравнивается с теми текстами, которые получились у обучающихся. Следует обратить внимание, что в своем послании героиня рисует образ как свой, так и возлюбленного,

указывая только на достоинства. Не случайно по прочтении горбун думает, что она красива: такой ее дорисовывает воображение. При работе с первым абзацем можно снова использовать «Ромашку Блума» или систему «тонких» («закрытых»), требующих однозначного ответа, который есть в тексте) и «толстых» (предполагающих развернутый ответ) вопросов. Также можно прибегнуть к приему «Верю – не верю»: обучающиеся в группах составляют ложные и правдивые высказывания по тексту, обмениваются ими и находят те, которые не соответствуют содержанию текста.

Второй абзац до предложения «Потом, наряженный, он сел в кресло...» – развитие действия: горбун готовится к свиданию. Для осмысления этой части сюжета предлагается использовать прием «Дерево предсказаний»: ствол – событие-триггер, ветви справа – возможные варианты развития событий (героиня обманула горбуна и зло посмеялась над ним, это был сон, герои встретились и обрели свое счастье), ветви слева – невозможные, с точки зрения студентов (влюбившись, герои чудесным образом избавились от своих недостатков; письмо горбуни оказалось из прошлого и принадлежало бабушке героя). Затем студенты сравнивают свои варианты с тем, который придумал Бунин.

Также при работе с текстом следует обратить внимание учащихся на то, что писатель не случайно использует скобки как авторский знак. В соответствии с /перчатки, новый (серый с красной искрой, под цвет костюму) галстук». Автор хотел подчеркнуть, что горбун пытается выглядеть так же, как и незнакомка, смотреться рядом с ней красиво. Далее важно обсудить проявления косвенного психологизма: «без конца перевязывал этот галстук» «пальцами, холодными и дрожащими», «на щеках его, под тонкой кожей, разлился красивый, пятнистый румянец». Студенты говорят о волнении, тревожности, неуверенности в будущем, «блаженном страхе» перед встречей. Кульминация – завершение героем образа себя как другого, себя для нее: «как гость, как чужой в своей собственной квартире». Бунин «делится» с читателем знанием о несчастливой развязке: «стал ждать рокового часа». Рок (одноколенное «срок») – судьба, этимологически связанная с *рекү, речь*. Затем горбун идет по улице в предвкушении счастья, как всякий человек, совершающий жизненный путь. Но счастье в художественном мире Бунина невозможно, как, впрочем, его почти нет в художественном мире русской литературы. Вспомним размышления писателя о том, что есть только «сплохи», «зарницы», но не полнота чувства. Поэтому любое ожидание не оправдывается. Почувствовать и осмыслить это помогает контраст, используемый Буниным для описания встречи героев: на фоне вечернего пейзажа, красота которого передается с помощью аллитерации, как приговор звучит слово «горбу-нья», выделенное тире. Это слово нужно автору для создания «зеркальной» композиции (текст начинался со слова «горбун»). Между героями – роман

548 | ожидания, но не роман любви. Студентам предлагается вновь поработать с приемом «Фишбоун»: поискать причины того, почему надежды человека не сбываются. Вывод может быть таков: в отношениях люди нередко хотят друг от друга разного (в тексте красоты и родственной души) и, не достигая желаемого, не дают себе шанса любить и быть любимыми.

Отдельного внимания заслуживает финальное предложение рассказа: «Беспощаден кто-то к человеку!» Необходимо обсудить, почему Бунин употребил местоимение «кто-то». Хочется винить во всем судьбу, но на самом деле к себе жесток сам человек. Щадить – быть милосердным, прощать, жалеть, беречь кого-либо. Горб – это метафора любого недостатка, от которого избавиться нельзя, но можно научиться с ним жить. В конце работы с текстом можно предложить студентам составить синквейн на тему «Ожидания». Например, ожидания / большие тягостные / томиться не оправдаться обмануться / Чем выше ожидания, тем сильнее разочарование / грусть».

Подведем итоги. При работе с иностранными студентами целесообразно обращаться к коротким текстам в жанре рассказа, используя такие приемы ТРКМ, как «Чтение с остановками», «Фишбоун», «Дерево предсказаний», «Верю – не верю», «Ромашка Блума», «Письмо по кругу», «Синквейн» и «Диаманта». Они помогают активизировать внимание учащихся, актуализировать их знание грамматики и лексики, развивать умение понимать не только содержание художественного текста, но и то, как он строится, прогнозировать развитие действия, а также совершенствовать творческие способности.

Литература

1. Бунин И.А. Сочинения в 3-х т. – Москва : Худ. лит., 1982. – Т.2: Повести и рассказы, 1914–1930. – 558 с.
2. Бунин И.А. Избранные сочинения. – Москва : Худ. лит., 1984. – 750 с.
3. Кожин В. Рассказ // Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. – Москва : Просвещение, 1974. – С. 309–310.
4. Михайлов О.Н. Литература русского зарубежья. – Москва : Просвещение, 1995. – 432 с.

Knyazeva E.A.

Perm State University

Analysis of the story in the lessons of the Russian as a foreign language

The article discusses the specifics of working with the genre of the story in classes with foreign students, the peculiarities of using some techniques of critical thinking development technology in order to develop students' ability to perceive, understand and analyze a literary text.

Keywords: the story, critical thinking development technology.

К вопросу об изменениях в российском новостном дискурсе

В статье фиксируются наиболее значимые изменения, произошедшие в российском информационном поле с конца февраля по середину апреля 2022 года. Рассматриваются количественные (ограничение доступа к изданиям, закрытие изданий, сокращение количества каналов передачи новостных сообщений) и качественные (расширение реестра «иноагентов», усиление правового регулирования новостных сообщений, принудительное удаление материалов, ограничение освещения тематических комплексов и использования языковых единиц) маркеры дискурсивных трансформаций.

Ключевые слова: новостной дискурс, новостное сообщение, политический фактор, правовое регулирование, иностранный агент, достоверность.

В статье упоминаются издания и физические лица, объявленные «иностранными агентами»: «Голос Америки», «Дождь», «Кавказский Узел», «Крым. Реалии», «Медиазона», «Настоящее время», «Радио Свобода», Bellingcat, Deutsche Welle, Meduza, Republic, Мария Борзунова, Ирина Борухович, Роман Доброхотов, Юрий Дудь, Алла Константинова, Кирилл Кругликов, Ирина Малкова, Екатерина Маяковская, Мурад Мурадов, Елизавета Осетинская, Карен Шаинян, некоммерческая организация «Левада-Центр», объявленная «иностранным агентом», организация Meta, чья деятельность запрещена на территории России, и принадлежащие ей социальные сети Facebook и Instagram. В качестве иллюстративного материала приводятся коммуникативные фрагменты, содержащие семантический компонент «война».

В настоящее время российское информационное поле подвергается активному воздействию политических факторов, что влечет за собой дискурсивные трансформации, включающие как количественные, так и качественные показатели.

По данным «Роскомсвободы», с конца февраля в России было заблокировано свыше двух тысяч сайтов, среди которых множество русскоязычных новостных и общественно-политических изданий, в том числе крупных [2, 3].

Среди прочих, в реестр запрещенных сайтов попали журнал «7x7. Горизонтальная Россия», телеканалы «Дождь» и «Настоящее время», издания «Дискурс», «Медиазона», «Холод», Colta.ru, DOXA, Meduza, Republic, The New Times, The Village, Wonderzine, радиостанции «Радио Свобода» и «Эхо Москвы», газета «Собеседник», региональные издания «Бумага», «Звезда»,

550 | «Кавказский Узел», «Крым.Реалии», «ЛентаЧел», «Орлец», «Псковская губерния», «Свободные медиа», «Тайга.Инфо», томское агентство новостей «ТВ2», екатеринбургское издание It's My City и блог-платформа TJ. Некоторые издания («Сноб», «Новые известия» и пр.) также подверглись блокировкам, однако в настоящее время в реестре отсутствуют.

Заблокирован украинский РБК и практически все другие украинские СМИ, имеющие русскоязычную версию: «24 канал», Zaxid.net, «Громадське», «Думская», «Зеркало недели», «Корреспондент.Нет», «ЛІГАБізнесІнформ», «Новое время», «Телевизионная служба новостей», «УкрІнформ», УНИАН, а также множество государственных сайтов, на которых публикуются новостные сообщения: официальный портал Главного управления разведки Украины, сайт Министерства здравоохранения, сайт Национального антикоррупционного бюро и пр.

Помимо российских и украинских изданий заблокированы и сайты изданий других стран: британские BBC и Bellingcat, израильский CursorInfo, прибалтийское информационное агентство Delfi, немецкий Deutsche Welle, белорусские телеканал «Белсат» и газета «Наша Ніва», «Голос Америки», Euronews, русскоязычная версия киргизского «Радио Азаттык» и пр. Ограничен доступ к новостному агрегатору Google News.

Внесение сайта издания в реестр на практике означает и блокировку всех его страниц в социальных сетях, находящихся в юрисдикции российского суда (основные – «ВКонтакте», «Одноклассники» и «Яндекс Дзен»). Отметим, что параллельно с этим страницы ряда государственных изданий были заблокированы и по решению зарубежных платформ: так, Facebook ограничил доступ к «Звезде» и «РИА Новостям», YouTube – к каналу «Соловьев.Live», TikTok заблокировал аккаунты RT и Sputnik на территории Европейского союза. Некоторые новостные издания продолжили работу – вместо заблокированного сайта они размещают сообщения на альтернативных площадках, чаще всего в своих Telegram-каналах, а также используют зеркало сайта (зеркала, впрочем, регулярно блокируются). Некоторым изданиям удастся продолжать работу и в российских соцсетях. Например, «ВКонтакте» заблокировал основную страницу издания The Village, однако доступ сохраняется к ее региональным («The Village Петербург», «The Village Екатеринбург» и пр.) и дополнительным (The Village Lite, The Village Food и пр.) страницам. Однако это является скорее исключением из правила. В большинстве случаев блокируются все страницы издания, даже если на них не публикуются сообщения, связанные с причинами внесения в реестр (например, «ВКонтакте» заблокировал страницу «Шапито!» издания Meduza, на которой размещались юмористические новости из одноименной рубрики).

Некоторые издания объявили о закрытии или приостановке работы на неопределенное время. Среди них – «Дождь», «Новая газета», «ТВ2», «Эхо

Москвы», Esquire и Znak.com. Отметим, что начали появляться и новые издания, зарегистрированные, впрочем, уже за пределами Российской Федерации, например, «Новая газета Европа». А также новостные каналы в Telegram и YouTube: «Котрикадзе иностранных дел», «Фишман/Fishman», Vsyta takaya Mongayt и пр.

Остальные российские издания изменили форматы вещания, чтобы соответствовать требованиям актуальной редакции Уголовного кодекса (The Bell, «Осторожно, новости» и пр.).

21 марта 2022 года Тверской районный суд Москвы признал компанию Meta экстремистской организацией, что оказало влияние на информационное поле в первую очередь из-за сопряженного с решением ограничением использования Facebook и Instagram – продуктов компании, являющихся значимым каналом передачи новостных сообщений. Несмотря на то, что текущая правовая ситуация не запрещает изданиям продолжать использовать страницы в этих социальных сетях для трансляции сообщений, существует ряд ограничений, которые этому препятствуют: во-первых, на территории России ограничен доступ к сайтам и приложениям Facebook и Instagram, на них невозможно зайти без VPN; во-вторых, нарушением закона может быть признано распространение ссылок на Facebook и Instagram любым публичным способом, а также публичная демонстрация их символики, что затрудняет как исходное донесение сообщения изданием до адресата, так и распространение сообщения на следующем уровне – от адресанта-читателя к адресату-читателю.

Подобный статус компании вносит изменения и в новостные сообщения в целом: так как компания признана экстремистской организацией, согласно закону «О средствах массовой информации», издания обязаны сопровождать в редакционных материалах названия Meta и ее продуктов маркировкой с указанием на то, что ее деятельность запрещена на территории России.

Помимо Facebook и Instagram, на территории России был заблокирован и другой канал передачи новостных сообщений – Twitter. Власти также анонсировали блокировку YouTube, однако на момент написания статьи доступ к видеохостингу не ограничивается.

Реестр средств массовой информации, выполняющих функции иностранного агента, с конца февраля пополнился новыми позициями: в их числе немецкая телерадиокомпания Deutsche Welle и российские журналисты Мария Борзунова, Ирина Борухович, Роман Доброхотов, Юрий Дудь, Алла Константинова, Кирилл Кругликов, Ирина Малкова, Екатерина Маяковская, Мурад Мурадов, Елизавета Осетинская, Карен Шаинян. Всего на момент написания статьи реестр содержит 142 издания и физических лиц (среди них: «Дождь», «Медиазона», Meduza и др. крупные издания) [10].

Статус «иноагента» не запрещает физическому лицу или изданию совершать журналистскую деятельность, но накладывает ряд ограничений, в том

552 | числе влияющих на качество сообщений и их субъективное восприятие адресатом. Самым показательным среди них является необходимость маркировки статуса как каждого упоминания физического лица или издания (см. пример в начале данной статьи), так и каждого сообщения (как текстового, так и видео- и звукового), опубликованного «иноагентом». Согласно приказу Роскомнадзора, они должны сопровождаться следующим указанием: *«Данное сообщение (материал) создано и (или) распространено иностранным средством массовой информации, выполняющим функции иностранного агента, и (или) российским юридическим лицом, выполняющим функции иностранного агента»* [8]. Проблема восприятия сообщений, адресантом которых выступает «иностранное агентство», практически не описана. Согласно результатам опроса «Левада-Центра», на вопрос «Какие ассоциации возникают у вас в связи с выражением „иностранное агентство“?» 57 % опрошенных дали ответ «Скорее отрицательные», а среди наиболее частотных ассоциаций были названы «шпион», «вербовщик», «враг народа», «предатель» и пр. [5]. Отрицательные ассоциации, особенно содержащие в себе компоненты угрозы и вмешательства, способны негативно влиять на процесс восприятия сообщения, в том числе на оценку его достоверности. Иными словами, подобная маркировка способна снизить достоверный статус новостного сообщения, вызвать недоверие у адресата и, как следствие, спровоцировать отторжение всей представленной в нем информации, вне зависимости от ее соответствия критериям качества журналистских материалов.

24 февраля Роскомнадзор объявил о «значительном росте количества случаев распространения» «непроверенной и недостоверной информации» и проинформировал средства массовой информации об обязанности использовать «информацию и данные, полученные ими только из официальных российских источников», сославшись на Закон РФ «О средствах массовой информации» [1]. Отметим, что данный закон, как и другие российские правовые документы, не содержит информации о том, что достоверным может быть исключительно «официальный российский источник», напротив, закон «дает гарантию свободного поиска, получения, производства и распространения массовой информации» [3]. Сообщение сопровождалось предупреждением о правовых последствиях «распространения заведомо ложной информации». После последовали блокировки, описанные выше.

4 марта был принят закон, устанавливающий уголовную ответственность за распространение заведомо ложной информации об использовании Вооруженных Сил РФ и публичные действия, направленные на дискредитацию использования Вооруженных Сил РФ [12]. Согласно поправкам, нарушители могут получить до 15 лет тюремного наказания. Непосредственно после принятия закона многие издания приняли решение отказаться от освещения событий на Украине или вовсе приостановить работу. Еще одним следст-

вием принятия закона стало масштабное внесение изменений в тексты уже опубликованных новостных сообщений, либо их удаление. Например, «Новая газета» удалила материалы по теме событий на Украине со всех своих платформ, включая социальные сети [4].

Закон уже дополнили «фейками о работе госорганов РФ за рубежом» [9]. Также были инициативы по дополнению закона пунктом о распространении ложной информации о «состоянии здоровья руководителя парламентской партии», однако поправка на сегодняшний день находится в проектной стадии [7].

Принят закон о введении наказания за отождествление действий СССР и нацистской Германии, среди прочего, под него попадает и информация, опубликованная в новостных изданиях [13]. Опубликован законопроект, предусматривающий возможность ограничения деятельности всех СМИ «недружественных» иностранных государств [6].

26 февраля Роскомнадзор потребовал от ряда новостных редакций ограничить доступ к «недостовой информации», касающейся событий на Украине. Среди прочего, под «недостовой информацией» понимаются «материалы, в которых проводимая операция называется нападением, вторжением либо объявлением войны» [11]. В случае отказа от удаления данных материалов изданиям грозит блокировка. Правоприменительная практика показала, что «недостовой информацией» считаются все сообщения, в которых эксплицитно или имплицитно используется семантический компонент «война» в контексте происходящих на Украине событий. В частности, был ограничен или закрыт доступ к новостным публикациям, содержащим высказывания протестующих («*** *****», «Я за мир», «Нет фашизму», «Хватит цинковых гробов» и пр.). Отметим, что вне данного контекстного окружения ограничений на использования подобных лексем выявлено не было, однако по нашим наблюдениям частота их употребления разительно снизилась.

Важно отметить, что помимо сообщений, содержащих запрещенную на территории России информацию, например материалы, признанные экстремистскими, а также описанный выше комплекс единиц, мы зафиксировали случаи удаления новостных сообщений, содержание которых не входит ни в одну из этих групп. В частности, 23 февраля Роскомнадзор потребовал у ряда изданий удалить материалы, связанные с расследованиями сторонников Алексея Навального, а 27 марта – материалы, содержащие указания на интервью Владимира Зеленского российским журналистам.

Российский новостной дискурс меняется. Предполагаем, что мы находимся на начальной стадии данного процесса, поэтому в настоящее время возможна лишь фиксация этих изменений. Подводя итог сказанному выше, они заключаются в сокращении количества источников новостных сообще-

554 ний и каналов их распространения, изменении качества как источников, так и сообщений, усилении правового регулирования деятельности журналистов в освещении целых тематических комплексов, ограничении использования языковых единиц. Задачами дальнейших работ могут стать продолжение фиксации изменений и их дискурсивное исследование.

Литература

1. Вниманию средств массовой информации и иных информационных ресурсов // Роскомнадзор, 24.02.2022. URL: <https://rkn.gov.ru/news/rsoc/news74084.htm> (дата обращения: 10.04.2022).
2. Военной цензуре подверглось более 1500 сайтов // РосКомСвобода, 01.04.2022. URL: <https://roskomsvoboda.org/post/ban-1500-ssylok/> (дата обращения: 10.04.2022).
3. Дайджест преследований СМИ: февраль-март'2022 // РосКомСвобода, 05.04.2022. URL: <https://roskomsvoboda.org/post/dostat-chernil-i-plakat/> (дата обращения: 10.04.2022).
4. Дорогие друзья! Военная цензура в России... // Telegram-канал «Новая газета», 04.03.2022. URL: https://t.me/novaya_pishet/37513 (дата обращения: 10.04.2022).
5. Закон «О некоммерческих организациях» // Левада-Центр, 07.02.2017. URL: <https://www.levada.ru/2017/02/07/zakon-o-nekommercheskih-organizatsiyah/> (дата обращения: 10.04.2022).
6. Законопроект №101646-8 // Система обеспечения законодательной деятельности, 06.04.2022. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/101646-8> (дата обращения: 10.04.2022).
7. Подготовили и направили в правительство и в Верховный Суд проект поправок... // Telegram-канал «Ярослав Нилов», 03.04.2022. URL: https://t.me/nilov_official/1208 (дата обращения: 10.04.2022).
8. Приказ Роскомнадзора от 23.09.2020 N 124... // КонсультантПлюс, 23.09.2020. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_365542/55e2ec3718c954bcfe685f3bd7ab64db60711a63/ (дата обращения: 10.04.2022).
9. Приняты поправки об ответственности за фейки о работе госорганов РФ за рубежом // Государственная Дума, 22.03.2022. URL: <http://duma.gov.ru/news/53773/> (дата обращения: 10.04.2022).
10. Реестр иностранных средств массовой информации, выполняющих функции иностранного агента // Министерство юстиции Российской Федерации, 15.04.2022. URL: <https://minjust.gov.ru/ru/documents/7755/> (дата обращения: 15.04.2022).
11. Установлены факты распространения недостоверной информации в СМИ // Роскомнадзор, 26.02.2022. URL: <https://rkn.gov.ru/news/rsoc/news74112.htm> (дата обращения: 10.04.2022).

12. Федеральный закон от 04.03.2022 № 32-ФЗ... // Официальный интернет-портал правовой информации, 04.03.2022. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203040007> (дата обращения: 10.04.2022).

13. Федеральный закон от 16.04.2022 № 103-ФЗ... // Официальный интернет-портал правовой информации, 16.04.2022. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202204160015> (дата обращения: 16.04.2022).

Kovsh M.I.

Pushkin State Russian Language Institute

On the question of changes in Russian news discourse

The article chronicles the most significant changes in Russian information field from the end of February to the middle of April 2022. Quantitative and qualitative markers of discursive transformations are considered.

Keywords: news discourse, news, political factor, legal regulation, foreign agent, credibility.

Социальный туризм и особенности его организации

Туризм до сих пор слабо исследован с социологической точки зрения как социальный институт, при этом наименее изученными направлениями туризма являются спортивный туризм и туризм для лиц с ограниченными жизненными возможностями.

Ключевые слова. туризм, инвалиды, социальный туризм.

Социальная значимость туризма для особых категорий населения обусловлена, в частности, тем, что относительное и абсолютное число лиц с различными видами ограничения жизненных возможностей непрерывно растет. Туризм для лиц с ограниченными жизненными возможностями является сравнительно новым и динамично развивающимся направлением туризма. Общество нередко отторгает людей с особенностями развития и отклонениями в состоянии здоровья. Инвалид – лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты (ФЗ «О Социальной защите инвалидов в Российской Федерации» №181-ФЗ). Присвоение статуса «инвалид» обладает юридическим и социальным смыслом, так как предполагает определенные особые взаимоотношения с обществом: наличие льгот, получение выплат, ограничения в дееспособности. По оценкам специалистов в Европе 70 % общего числа людей с ограниченными возможностями путешествуют, при этом большая часть таких людей путешествуют не в одиночку, а с сопровождающими.

До 70 % из них хотели бы путешествовать, как по России, так и в другие страны. 30 % инвалидов имеют достаточный доход для этого. Однако всего 3 % инвалидов может позволить себе путешествовать самостоятельно, порядка 7 % путешествуют с помощью родственников. Остальные, желающие путешествовать, не могут воспользоваться этой услугой. Спрос на «доступный туризм» (accessible tourism – термин, который чаще всего применяется в отношении туризма для людей с ограниченными возможностями) постоянно растет, и мировой опыт показывает, что туристы с ограниченной мобильностью занимают важный сегмент туристического рынка. Влияет и недоступность

всей медико-социально-культурной среды, неприспособленность транспорта, неготовность сотрудников культурно-просветительских и туристических учреждений к работе с инвалидами, ограниченность информации о продукте, странах, регионах и об их возможностях по приему людей с ограничениями по здоровью. Впрочем, влияет и отсутствие желания у большинства туристических фирм заниматься проблемами социального туризма по причине его большей затратности, большей ответственности и требования к нестандартным подходам и решениям. Согласно официальной статистике, в России проживает около 10 млн инвалидов, по оценке Агентства социальной информации – не менее 15 млн. В России организована широкая законодательная и организационная поддержка людей с ограниченными возможностями. Человек, у которого диагностированы ограничения, может получить подтверждение статуса инвалида. Такой статус позволяет ему получать определенные социальные льготы. Инвалидный туризм – вид рекреационного туризма, рассчитанного на людей с ограниченными физическими возможностями. Для многих стран мира этот вид туризма является наиболее распространенным и массовым. Сейчас существует гарантированная законом обязанность заботиться о потребностях инвалидов, и все чаще эту группу учитывают как важный сегмент рынка. Нацеливаясь в маркетинговой деятельности на инвалидов, туроператоры получают возможность обслуживать крупный и все более возрастающий рынок, одновременно выполняя требования закона. Бытует мнение, что инвалиды имеют низкий «свободный» доход. Чаще всего это так, но лица, сопровождающие их, как правило, располагают более высоким доходом. Инвалиды обладают значительным экономическим потенциалом, составляя ощутимую часть электората местных органов власти.

Для инвалидов-колясочников нужен специальный транспорт, сопровождение волонтерами. При формировании программы необходимо учитывать скорость экскурсии, наличие в отелях оборудованных номеров, доступность пляжей, оздоровительных центров, музеев. Если речь идет о слабовидящих или слепых, надо учитывать их возможности восприятия, затруднения при передвижении, ориентации в незнакомом пространстве. Им надо потрогать, понять, о чем идет речь. Технология работы с такими людьми разработана, существуют макеты, музыкальное сопровождение, объяснительные истории.

Для работы со слабослышащими людьми необходимо, чтобы экскурсовод знал язык жестов, либо привлекать переводчиков. И, конечно, нужны хотя бы минимальные возможности для безопасности, чтобы люди быстро поняли, если что-то происходит. Люди, лишенные, например, слуха и речи, должны иметь возможность объясниться на ресепшене, если что-то не в порядке. Существуют специальные пейджеры, другие технологии, которые можно применять. Существуют нормы доступности. В процессе подготовки тура учитывается ряд дополнительных факторов в соответствии с пожеланиями

558 | и уровнем дееспособности людей. Особое внимание необходимо проявить к инвалидам с поражением опорно-двигательного аппарата, использующим различные ортопедические механизмы и технические приспособления для передвижения (кресла-коляски). Собственную специфику имеют и методы работы с инвалидами по зрению и слуху. Рассмотрим основные аспекты, которые необходимо учитывать при формировании турпродукта. Выбор туристского центра. Туристский центр – это место отдыха туриста, включающее все его рекреационные возможности: природные, культурно-исторические, экологические, этнические, социально-демографические, инфраструктурные – является необходимым условием при формировании турпродукта. Выбор туристского центра, как правило, обусловлен либо потребительским спросом, имеющимся на рынке туруслуг, либо индивидуальным пожеланием клиента. Это обязательный элемент турпакета. Туристский пакет – основной (обязательный) комплекс услуг, предоставляемых в путешествии по индивидуальному или групповому плану, который имеет серийный характер, предлагается в широкую продажу. Туристский пакет включает четыре составных элемента: туристский центр, транспорт, услуги размещения, трансфер., так как без объекта интереса невозможно организовать путешествие.

При выборе туристского центра для лиц с ограниченной физической способностью, особенно для инвалидов, необходимо предусмотреть рекомендации врачей (обычно это указывается в медицинском заключении или санаторно-курортной карте), учесть климатические условия и наличие медицинских учреждений в случае необходимости оказания им экстренной медпомощи. Так же необходимо учитывать протяженность маршрута, если это однодневная экскурсионная программа, или протяженность и условия переезда, если это полноценный тур. Тур – первичная единица туристского продукта, реализуемая клиенту как единое целое, продукт труда туроператора на определенный маршрут и в конкретные сроки. В состав тура входит турпакет. Предлагая клиенту или группе клиентов выбрать тот или иной турцентр, обязательно следует обращать его или их внимание на все вышеперечисленные факторы. Услуги по перевозке составляют большую часть затрат, обуславливающих стоимость турпакета. Чем более комфортабельный и скоростной вид транспорта используется, тем выше стоимость путешествия и наоборот. В случае формирования социально ориентированного турпродукта средство передвижения должно не только отвечать правилам (требованиям) безопасности и удобства туристов, но гарантировано предоставлять льготы по стоимости перевозки. В соответствии с Правилами организации пассажирских перевозок Утв. Приказом Минтранса РСФСР от 31.12.1981 № 200 различают перевозки общего назначения, специального назначения и туристско-экскурсионные перевозки. К туристско-экскурсионным перевозкам относятся перевозки, осуществляемые в целях туристического и экскурсионного обслуживания

населения при обязательном сопровождении пассажиров экскурсоводом или руководителем туристской группы. Туристско-экскурсионные перевозки могут осуществляться по определенным маршрутам, а также вне их.

Трансфер – доставка туриста от места прибытия, расположенного в туристском центре (аэропорт, гавань, вокзал), к месту размещения (гостиница), где он будет проживать, и обратно. Трансферы могут осуществляться автобусами, иногда такси, если такие услуги включены в турпакет. Поездки из гостиницы, например, в театр, в музей и обратно обычно не включаются в турпакет, если только это не предусмотрено договором обслуживания. Услуги размещения – это услуги по обеспечению проживания в конкретном коллективном средстве размещения, которое предлагается туристским центром на время путешествия. К коллективным средствам размещения относятся гостиницы, мотели, кемпинги, турбазы, пансионаты, санатории и т. д. Услуги питания чаще не являются отдельным элементом туристского пакета, так как в основном представляют собой часть услуг размещения. В обычной практике туристу предоставляется возможность выбрать и заказать любую из этих комбинаций. Подробнее рекомендации по предоставлению услуг питания и размещения будут рассмотрены ниже. Экскурсионное обслуживание – комплекс услуг, которые входят либо в обязательную составляющую, либо являются частью дополнительных услуг на маршруте. Это так называемая вторая составляющая тура, включающая обзорные экскурсии, посещение музеев и достопримечательностей туристского центра, прогулки на теплоходе и т. д. Если экскурсионное обслуживание является обязательной программой тура, то оно оформляется в виде туристической путевки (или ваучера) – документа, в котором гарантированы все обязательные для турфирмы и клиента услуги.

Здесь уместно напомнить, что экскурсантом является лицо, временно посетившее туристский центр на период менее 24 часов без ночевки, используя услуги экскурсовода (гида).

Безопасность туристов и экскурсантов – это важный аспект, который необходимо предусмотреть при формировании турпродукта или организации экскурсии. В туризме под безопасностью туристов понимается, прежде всего, сохранность их имущества и не нанесение ущерба окружающей природной среде при совершении путешествий. В соответствии с российским законодательством Федеральный орган исполнительной власти в сфере туризма информирует об угрозе безопасности туристов в стране или месте их временного пребывания. В то же время туроператорам и турагентам, а также организациям, осуществляющим экскурсионное обслуживание, рекомендуется предварительно выяснять, какие могут возникнуть угрозы безопасности туристов и экскурсантов во время тура или экскурсии (эпидемия, существенные повреждения трассы, угроза террористических актов, неблагоприятный прогноз синоптиков, например, штормовое предупрежде-

560 | ние и т. п.). Важным моментом является вопрос страхования. Несмотря на то, что в России страхование носит добровольный характер, рекомендуется в обязательные туристские услуги включать страхование туристов, прежде всего, страхование жизни. Любой вид страхования оформляется страховым агентством.

Литература

1. Зорин И. В. Менеджмент туризма. Туризм как вид деятельности (учебное пособие) – Москва : Финансы и статистика, 2015. – 288 с.
2. Квартальнов В. А. Туризм – 2-е изд., перераб. – Москва : Финансы и статистика, 2017. – 336 с.
3. Котлер Ф. Маркетинг. Гостеприимство и туризм: Учебник для вузов / пер. с англ., под ред. Р. Б. Ноздревой. – Москва : ЮНИТИ, 2015. – 787 с.
4. Новиков Ю. Ю. Первый российский Нобелевский лауреат Иван Петрович Павлов. – Москва : Компания «Спутник+», 2005. – 92 с.

Korzhanova A.A.

Lisitsyna T.B.

GzheI State University

Social tourism and features of its organization

Tourism is still poorly researched from a sociological point of view as a social institution, with sports tourism and tourism for people with disabilities being the least studied tourism.

Keywords: tourism, disabled people, social tourism.

Лингвокультурология и межкультурная коммуникация в преподавании РКИ

В статье рассматривается межкультурный, лингвокультурологический и воспитательно-коммуникативный потенциал текстов в преподавании РКИ. Раскрываются особенности анализа и комментария текста на подготовительном факультете с использованием иллюстративного материала, уточняющих и познавательных вопросов. Представлен позитивный опыт работы на примере текста «Антон Павлович Чехов (1860–1904)» в учебнике русского языка «Дорога в Россию».

Ключевые слова: текст; культура; ценности; семья; характер; человек.

Лингвокультурология и межкультурная коммуникация в настоящее-происходящее время играют огромную роль в преподавании русского языка как иностранного. Русский язык идентичен русскому народу, его характеру, его истории и культуре. Изучая русский язык как иностранный, «человек одновременно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое изучаемым языком» [1, с. 4]. Это особенно важно, актуально и необходимо учитывать в методике преподавания РКИ и других иностранных языков, ибо «каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации» [4, с. 30]. Поэтому главной задачей современной межкультурной коммуникации является адекватное понимание и взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам и ценностным ориентациям их представителей.

В современных условиях острой информационной и ментальной войны за систему ценностей обучение русскому языку как иностранному является одним из действенных способов воздействия и взаимодействия в межкультурной коммуникации, в познании иностранцами «загадочной русской души», русского мира, русской культуры и воспитания иностранного студента как друга России. Для этого необходимо на занятиях РКИ **изучать русский язык как отражение русскости** (русской истории, культуры, русского характера) во время обучения различным видам речевой деятельности (лексике, грамматике, чтению, аудированию, письму, переводу, художественному или выразительному чтению) и на всех уровнях обучения русскому языку как иностранному (уместно и дозированно).

Знаменитый философ и филолог 20 века М.М. Бахтин справедливо писал о необходимости **понимать Другого как Другого**. Разумеется, многое зависит от профессиональной подготовки самого преподавателя РКИ, от его лично-профессиональной культуры, от его осознанного, судьбоносного отношения к своей научной, учебно-речевой и воспитательной деятельности, к своей аудитории. В связи с этим каждому преподавателю РКИ с самого начала обучения русскому языку необходимо тщательно отбирать учебные материалы и тексты для изучения. Так, например, отдельные тексты в учебниках «Дорога в Россию» имеют высокий **лингвокультурологический, межкультурный и воспитательно-коммуникативный потенциал**. В качестве такого образца рассмотрим текст «Антон Павлович Чехов (1860–1904)» в учебнике русского языка «Дорога в Россию» (первый уровень – 1, с. 52–56). Урок № 2 дан под девизом **«В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли»**. Эта известная цитата из пьесы А.П. Чехова «Дядя Ваня» (1897 г.) представлена совсем не случайно, ибо первые два урока данного учебника посвящены не только грамматике, но и речевому общению, обмену мнениями, познавательному, межкультурному диалогу по теме: **«Биография человека, его семья, его интересы и увлечения»**.

Обоснуем наш выбор указанного текста. Во-первых, учить русскому языку как иностранному надо на **лучших** культурных образцах – текстах, содержащих важную познавательную, межкультурную, лингвокультурологическую ценность, рассказывающих об известных и выдающихся русских писателях, ученых, деятелях культуры, науки, образования. Сегодня особенно все зависит от системы ценностей. **Культура первична, она всегда предполагает выбор и отбор лучшего**. На примере жизни и деятельности А.П. Чехова можно многому научиться и научить, ибо он жил, творил и умер по своему убедительному и доказательному принципу: **«В человеке все должно быть прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли»**. И мы добавим – **и слова, и дела, и речевые поступки**.

Во-вторых, многие иностранные студенты хотят стать врачами. Им интересно узнать, что А.П. Чехов был не только врачом, но и писателем, драматургом, общественным деятелем, – словом, многогранным талантливым человеком. Известно, что талантливый человек – талантлив во многом. Чем не пример для подражания?

В-третьих, изучаемый текст знакомит с историей и культурой России, с ее **ценностями**, с ближайшими **друзьями** Чехова – с выдающимися русскими художниками, писателями, с **творческой русской интеллигенцией**. По признанию русского философа, **«На Руси всегда в чести были души утонченные, возвышенные, так называемые, интеллигентные...»** (И.А. Ильин).

Перед изучением текста преподаватель РКИ заранее готовит папку с файлами, знакомящими иностранцев с географической картой России, с друзьями

А.П. Чехова, с музеями писателя. Текст о Чехове надо читать вдумчиво и задавать необходимые вопросы межкультурного, лингвокультурологического и воспитательного характера к каждой части текста, например, вопросы к первой части текста можно задать следующие: «**Что вы узнали о семье Чехова?**», а именно:

1. Когда родился А.П. Чехов? (Ответ – 29 января 1860 года). Преподаватель РКИ может прокомментировать это так, например, «В январе начинает прибавляться свет на земле – и, образно говоря, творчество А.П. Чехова пробудило и сегодня пробуждает духовный и душевный свет в людях».

2. Что студенты знают о том времени? (1860 г. – вторая половина 19 века, т. е. Чехов родился 162 тому назад. Можно кратко рассказать, какое это было время).

3. Где родился Чехов? (На юге России, в городе Таганроге. Это город–порт на берегу Таганрогского залива Азовского моря. Надо показать дом-музей Чехова, чтобы у студентов было представление о том, как жили русские люди, используя интернет-ресурсы: желательно показать город Таганрог на карте России и рассказать немного об этом городе. Мы на уроке используем подбор фотографий: например, музей Чехова в Таганроге, домик Чехова, виды старого Таганрога и т. д. Это дает представление об эпохе).

4. К какой семье родился А. Чехов? Сколько было детей? (Необходимо рассказать о русских семейных традициях, том, что семьи были многодетными, о воспитании трудом, о заботе друг о друге и взаимопомощи. Обратить внимание студентов на самостоятельность и ответственность юного Чехова. Сделать выводы о его характере, заложенном в детстве).

5. Можно провести сравнения, задав вопросы: «В какой стране, в какой семье родились современные студенты, как они воспитывались, что и кто повлиял на формирование их характера».

6. Сделать определенные выводы вместе с аудиторией, с группой.

2 часть – Учеба в Московском университете. Первые рассказы.

В учебнике дается вопрос: **Когда Чехов начал писать и почему.** Однако можно задать и более глубокие, детальные вопросы, например:

1. Какое впечатление произвела на Чехова Москва? Почему? Почему он написал: «Я навсегда москвич. Тут мой дом и моя карьера».

2. Как это высказывание характеризует Чехова?

3. Как выдумаете, почему Чехов начал писать небольшие рассказы и печатать их в юмористических журналах? Какой у него был характер?

4. Где он черпал сюжеты для своих рассказов?

5. Как вы понимаете русскую пословицу: «Кто хочет много знать, тому мало надо спать»? Можно ли применить ее для характеристики А.П. Чехова?

6. Почему 1884 год был для Чехова счастливым? (Необходимо обратить внимание студентов на то, что в 1884 А. Чехову исполнилось только 24 года,

564 | но он уже стал врачом, популярным писателем, он содержал всю большую семью и смог купить дом на Садово-Кудринской в центре Москвы. Можно показать, используя интернет, этот Дом-музей Чехова, где Чеховым было написано более ста рассказов и повестей. Мы демонстрируем фото Музея и интерьеры комнат из экспозиции музея).

3-я часть текста – Поездка на Сахалин.

1. Зачем и когда Чехов поехал на Сахалин? (В 1890 г. в возрасте 30 лет)
2. Как и почему люди называли в те годы Сахалин?
3. Каким образом и за какое время он доехал до Сахалина? (Подчеркнуть просторы России, показав на карте путь из Москвы до Сахалина, указав, что Чехов 81 день добирался до Сахалина).
4. Сколько времени он прожил там? (3 месяца и 2 дня).
5. Что успел сделать Чехов на Сахалине?
6. Когда была написана книга «Остров Сахалин» и какое значение она имела? (В 1893 г. Почему это был писательский и патриотический подвиг А.П. Чехова. Необходимо показать эту книгу из ресурсов интернета).

4-я часть текста – Жизнь и работа в деревне Мелихово.

1. Почему А. Чехов решил переехать в Мелихово? (Его здоровье ухудшилось после поездки на Сахалин. Показываем фотографии Музея-усадьбы Мелихово. Спрашиваем студентов, какое впечатление на них произвела усадьба, постройки, Дом с мезонином, где была написана «пьеса «Чайка», сад-огород. Какое влияние природа оказала на Чехова: он написал около 50 произведений в Мелихово).
2. Какие произведения он там написал?
3. Чем еще занимался Чехов в Мелихово? (Как это его характеризует Чехова как личность?).

5-я часть текста – Переезд в Крым. Жизнь в Ялте.

1. Какой была жизнь А. Чехова в Ялте? (показываем его Дом-музей и сад в Ялте, используя интернет-ресурсы).
2. Кто приезжал к Чехову в гости? С кем дружил Чехов? (Показываем фото гостей: И. Левитана, И. Бунина, К. Станиславского, М. Горького; кратко рассказываем о них, и приводим русскую пословицу, которую записывают и затем используют в своей речи студенты: «**Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты**». Студенты с удовольствием включаются в беседу).
3. Как чувствовал себя Чехов зимой в Ялте? О чем говорят его слова: «Зимы нет, снега нет... нет и жизни». (Делаем вывод вместе с аудиторией).

6-я часть текста – Свадьба Чехова.

Связь творчества А.П. Чехова с театром.

1. Как и когда Чехов познакомился с Ольгой Книппер? (Показываем несколько фотографий актрисы с Чеховым из интернета).

2. Каким и почему считал для себя Чехов Художественный театр? («Чудесным островом»).

3. Когда состоялась свадьба? Как чувствовал себя Чехов после свадьбы? (Предоставляем их семейное фото после свадьбы. Чехов был очень счастлив).

7-я часть – Ухудшение здоровья. Смерть.

Где, когда и как умер Чехов? (Показываем фото могилы А.П. Чехова на Новодевичьем кладбище, кратко рассказываем о том, что здесь хоронят знаменитых людей России. Беседуем со студентами, есть в их странах подобные кладбища, и узнаем, что в их странах нет ничего подобного. Так нам ответили арабские и африканские студенты).

Выводы. Преподаватель вместе с аудиторией приходит к выводу о том, что жизнь и смерть А.П. Чехова были прекрасны: отмечают черты характера, талант, общественную деятельность Чехова и т. д. Студентам дается домашнее задание: составить план рассказа, ответить на вопросы плана, написать краткий текст и пересказать его. (При изучении этого текста попутно можно отработать изученные причастия и другой грамматический материал).

Следовательно, вдумчивое, изучающее и иллюстрированное чтение данного текста (ибо «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать»), лингвокультурологическое комментирование текста, беседа с аудиторией, ответы на вопросы, ибо «**понимание созревает в ответе на вопрос**» (М.М. Бахтин), создают у студентов-иностранцев представление о писателе, о его творчестве и общественной деятельности, о его друзьях, о русской творческой интеллигенции, о русской культуре, об эпохе. Таким образом, чтение данного текста, его изучение и комментирование вызывает в аудитории особые эмоции, чувства, мысли и размышления о красоте жизни, о призвании человека, о том, **каким надо быть и надо стать**. Размышления ведут к диалогу, к сравнениям, к переживаниям, к высказыванию своих мыслей и чувств, т. е. – к речи на русском языке, к **умению говорить по-русски**.

В преподавании РКИ всегда вольно или невольно наличествует и **особый диалог культур: культуры преподавателя и культур его студентов, его аудитории**. С уверенностью можно сказать, что «современный преподаватель-профессионал, преподаватель РКИ – это одновременно и Человек, и филолог-русист, и методист, и психолог, и воспитатель, и ритор, способный оказывать особое, позитивное, вдохновляющее коммуникативное воздействие на свою молодую аудиторию, «сеющий разумное, доброе, вечное», «умело ведущий межкультурный диалог со студентами» [1; 2], используя на занятиях РКИ значимый, учебно-познавательный, лингвокультурологический и лингвострановедческий материал о России и ее достижениях, о ее культуре и о ее замечательных людях.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Колесникова Л.Н. Образ современного университетского преподавателя в России. – Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2019. – 211 с.
3. Колесникова Л.Н. Риторическая культура личности современного российского преподавателя вуза. (2-е изд., перераб. и доп.) – Москва : Флинта, 2021. – 292 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е изд., дораб. – Москва : МГУ, 2004. – 352 с.

Kolesnikova L.N.

Oryol State university. I.S. Turgenev

**Linguistics and intercultural communication in teaching Russian
as a foreign language**

The article deals with intercultural, linguoculturological and educational and communicative potential of texts in teaching Russian as a foreign language. The features of the analysis and commentary of the text at the preparatory faculty are revealed using illustrative material, clarifying and cognitive questions. A positive work experience is presented on the example of the text «Anton Pavlovich Chekhov (1860–1904)» in the Russian language textbook «Road to Russia».

Keywords: text; culture; values; family; character; Human.

Особенности обучения китайских студентов русскому деловому письму⁴

В статье представлены лингводидактические подходы к обучению деловому письму на русском языке китайских студентов. Дано сравнительное описание некоторых особенностей деловых писем на русском и китайском языках. Описаны традиционные модели преподавания в китайских университетах и на этой основе предложены методы и приемы обучения иностранным языкам для преодоления психологических, лингвистических и лингвокультурных трудностей овладения деловым письмом.

Ключевые слова: деловое письмо, русский язык как иностранный, китайский язык, национальная система образования, межкультурная коммуникация.

Постоянно расширяющиеся контакты между Россией и Китаем требуют подготовки специалистов, не просто владеющих русским и китайским языками, но понимающих специфику межкультурного общения, в частности особенности межкультурного делового общения. Китайские исследователи и преподаватели-практики уделяют много внимания обучению разным аспектам письменной речи. В этом плане были опубликованы результаты научных исследований (докторская диссертация «Теоретические и практические аспекты в обучении русской письменной речи китайских учащихся» [7], научные статьи, например, «О преподавании письменной русской речи» [10]), подготовлен ряд учебных пособий («Как писать деловые бумаги и научные работы» [8], «Как написать сочинение (теория и практика)» [9]). Однако на данный момент эти исследования представляются как не системные и не полные, они ориентированы, преимущественно, на начальный этап и не отвечают требованиям современных условий обучения в вузах КНР. Несмотря на то, что обучение деловой письменной речи входит в программу факультетов русского языка в китайских университетах, многие специалисты-практики отмечают недостаточный уровень как методического как научного обеспечения преподавания деловой письменной речи китайских студентов [5; 6]. Зачастую занятия по обучению деловой письменной речи носят характер дополнительных предметов и по новым учебным планам входят в перечень дисциплин по выбору. При этом и выпускники, и студенты-стажеры, продол-

⁴ Статья выполнена в рамках деятельности Центра по изучению русскоговорящих стран Юго-Западного университета при Министерстве Образования КНР.

568 жающие обучение в РФ, отмечают, что они сталкиваются со значительными трудностями при оформлении даже простых деловых бумаг на русском языке, таких как заявление, приглашение, расписка. Ответом китайских университетов должно стать усовершенствование преподавания деловой письменной речи на русском языке. Ведущими принципами обучения китайских студентов деловой письменной речи должны при этом быть принцип учета национальной специфики обучения и принцип преодоления языковых и речевых трудностей. Не менее важную роль играет умение прогнозирование и устранение преподавателем возможных культурных лакун при обучении письменной речи инофонов.

Особенности обучения китайских студентов русскому деловому письму связаны с отличительными характеристиками официально-делового стиля китайского языка. В Китае с давних пор существует высокая культура языка. Официально-деловой стиль китайского языка имеет долгую историю своего существования. До 1949 года в Китае принято было употреблять 35 сложные формы деловых бумаг. При составлении деловых писем руководствовались строгими правилами. После 1949 года официально-деловой стиль претерпел серьезные изменения: он был упрощен, в силу чего стал понятнее для широких слоев населения [3]. В.И. Горелов выделяет несколько видов деловой корреспонденции, которые получили распространение в Китае на сегодняшний день: 启事 – объявление, 通知 – сообщение, уведомление, 通告 – циркуляр, 请柬 – приглашение, 申请 (表) – заявление, 委托书 – доверенность, 收据 – расписка, 报告书 – докладная записка [1, с. 143]. Практически все из указанных видов деловых бумаг распространены и в русском языке, т. е. с объяснением функциональных значений этих документов не возникает никаких трудностей. Но если студенты-инофоны не знают разницы в способах оформления деловых писем, не владеют клише официально-делового стиля, не понимают определенных экстралингвистических особенностей русскоязычного делового общения, то они переносят свои знания и коммуникативные навыки письменной речи с китайского языка на русский. Это приводит не только к ошибкам в их высказываниях, но и к возникновению определенного барьера в межкультурной коммуникации.

Приведем некоторые примеры специфики письменного делового общения в китайском и русском языках, на которые должен обратить внимание преподаватель.

В письменной деловой речи при обращении к деловому партнеру, как в русском, так и в китайском языке употребляется слово уважаемый (尊敬的). В русском языке делового общения при обращении к адресату используются, например, следующие этикетные формулы: «Уважаемый господин + фамилия», например: Уважаемый господин Николаев!; «Уважаемый + имя и отчество», например: Уважаемый Алексей Сергеевич! В китайском языке

существует похожая форма обращения, например: 尊敬的王先生 (Уважаемый господин Ван!). В китайском деловом письме возможно использование и других формул делового этикета, нехарактерных для письменного делового общения русских: Уважаемый директор! (尊敬的领导); Уважаемая Хэнаньская фирма по производству электроприборов! (尊敬的河南电器公司). Обращение к компании является одной из наиболее часто употребляемых форм вежливости в деловой переписке в Китае. Следует отметить, что в Китае принято обращаться по должности, занимаемой в государственных учреждениях, организациях, компаниях и т.п. Например, председатель, министр, директор, декан, преподаватель и др. А вот принятая этикетная норма обращения в русском деловом общении имя + отчество являются не привычной для китайцев и студентов, поэтому необходимо не только привести пример таких этикетных формул, но и объяснить значение отчества в русском речевом этикете и его грамматическое изменение в сочетании с именем. В китайском языке после обращения обычно ставится двоеточие, например: 尊敬的领导. В последние годы в китайских деловых письмах обращение господин и госпожа все больше используются как вежливая форма обращения.

Китайцы часто завершают письмо наилучшими пожеланиями своему адресату, а также выражают благодарность за усилия, которые получатель письма приложит к выполнению каких-либо задач, таким образом они и благодарят за проделанную работу и выражают надежду на продолжение сотрудничества: 致以谢意 – «заранее благодарим», 祝生意兴隆 – «искренне желаю процветания в бизнесе», 我希望明年我们和贵公司的合作同样成功, 我们双方都将发展和壮大 «Надеемся, что сотрудничество наших компаний будет продолжаться так же успешно и в будущем году, и обе наши компании будут развиваться и процветать». Завершением часто служит фраза вежливости 此致 敬礼 / 此致 «С уважением» [2, с. 40–61]. При прощании в этикетных формулах принципиальной разницы между русским и китайским языками не наблюдается, но в китайской традиции принято провожать гостей более торжественно с пожеланиями, поэтому существует огромное множество этикетных формул прощания. Например, 祝工作顺利, 生活幸福! «Желаю успехов в работе и счастья в жизни!»; 祝贵司生意兴旺发达! «Желаю процветания Вашей фирме!» [4, с. 7]. Необходимо также отметить неоднородность языковых конструкций в деловом письме: одновременное использование лексики разговорного стиля и лексики классической литературы: 鼓足干劲 (разговорный язык), 力争上游 (литературный язык высокого стиля). Эти особенности, являющиеся нормой для китайского делового общения, часто не допустимы в русском деловом письме. Особенно важно преподавателю обратить внимание на сохранение единства официально-делового стиля общения и предотвратить включение в письменные высказывания студентов форм разговорного, художественного или просторечного стилей.

Некоторые из русских этикетных форм являются лакунами для китайских студентов. Также традиции оформления и содержания русского и китайского делового письма часто значительно отличаются. Имея в качестве базовых знаний определенные формы вежливости свойственные родной лингвокультуре, но не свойственные чужой, иностранцы склонны переносить знания в новые коммуникативные ситуации и, таким образом, попадают в ловушку культурного непонимания. Сами студенты не всегда видят разницу в речевых этикетах двух языков, они считают, что если, например, указание личных отношений рекомендателя является лучшей характеристикой для соискателя, то такие же характеристики должны присутствовать в рекомендации на русском языке, при этом описание позитивных личных характеристик преобладает над описанием деловых качеств. Для китайской культуры более значимым являются личные связи и индивидуальные, а не деловые характеристики. Также непонимание может возникнуть на этапе оформления деловой бумаги. Например, во всех видах китайских писем обращение всегда стоит в самом левом углу без отступления от поля. Это считается нормой китайских писем, так как в понимании китайцев уважаемый человек должен стоять выше. Раньше, когда в Китае писали сверху вниз, справа налево, такие слова, как император, небо, родители, государство и т. п. в письме должны были находиться в самой верхней части листа. Для современного китайского языка характерно написание слева направо, и обращение в китайских письмах должно находиться по левую сторону, без отступления от поля. Соответственно, как выражение уважения к адресату, личная подпись должна находиться внизу, в правой стороне. В русской традиции оформления деловых писем и бумаг мы наблюдаем прямо противоположную картину: обращение по центру или вверху слева. Подпись в деловой бумаге на русском языке также имеет отличия: часто это сочетание фамилии с инициалами имени и отчества и собственноручной подписи как средства идентификации человека. Основная сфера использования подписи – придание юридической силы документам различного вида. В китайской традиции под любой официальной бумагой необходимо обязательно полностью написать собственную фамилию и имя. Для особо важных бумаг, где необходима личная идентификация применяются чернильные отпечатки пальцев. Важно также обратить внимание студентов на то, что русским «официальным текстам» свойственно устранение личного начала, в деловых же текстах это начало представлено достаточно широко, т. к. в сфере деловой коммуникации регулирование ситуаций осуществляется на уровне отдельных лиц.

Особенности обучения китайских студентов составлению делового письма на русском языке также связаны со спецификой «китайской модели» обучения. Специфика китайской лингвометодической традиции заключается

в том, что преподаватели, обучая читать и писать, в традиционной школе не уделяют внимания развитию навыков говорения и восприятия речи на слух. Восточная методика иноязычного обучения базируется на письменных аспектах коммуникации. По причине использования китайцами иероглифики, они мыслят конкретно-символически, а не абстрактно-понятийно, поэтому в работе с китайскими студентами необходимо максимально использовать графическую, предметную, художественно-изобразительную наглядность, поскольку объекты и явления, которые китайцы не могут вообразить, они с трудом понимают. На всех этапах изучения языка студенты испытывают необходимость в тщательном осмыслении особенностей языкового материала. Поэтому мы уделяем большое внимание визуализации теоретического материала, предоставляем большое количество справочного материала, образцов и схем-моделей деловых писем. Весь теоретический материал представлен в виде лекций в формате презентаций. Важным элементом визуализации, применяемым как на этапе тренировки, так и на этапе практики является применение реальных деловых писем на русском языке, что позволяет студентам не только познакомиться с речевыми клише и способами передачи информации, но и увидеть образцы оформления писем, расположение печатей, подписей, реквизиты деловых бумаг.

Помимо ментальных особенностей необходимо учитывать привычные студентам особенности национального образовательного процесса и особенности родного для них языка. В российских вузах обучение базируется на диалоговых технологиях, которые обуславливают построение активного учебного взаимодействия не только «студент – студент», но и «студент – преподаватель». Для национальных же систем образования стран Азиатско-Тихоокеанского региона эти режимы не характерны. Поэтому все наши занятия построены по принципу передачи информации от преподавателя к студенту, много работы отводится самостоятельной деятельности студентов на занятии и прогнозированию возможных трудностей усвоения материала. Например, важное место в работе над лексикой деловых писем занимает работа со специфическими для русского языка сокращениями и аббревиатурами. Мы объясняем, что большую часть лексического состава документов составляют наименования учреждений и предприятий. Сложные названия для экономии принято сокращать; но в деловых бумагах нужно указывать полные названия, исключением являются общепринятые сокращения. Также при обучении деловой письменной речи необходимо проводить дополнительную работу по совершенствованию навыков употребления личных местоимений, согласованию существительных в роде, числе и падеже. Студенты должны осознать, что качество и верность делового документа зависит не только от соответствия его содержания и оформления функциональной принадлежности, но и от нормативности и правильности

572 | грамматических форм. Верно оформленный документ с точки зрения смысла, формы и структуры показывает не только хорошее владение русским языком, но и поможет в будущем «сохранить лицо» при общении с иностранными друзьями и партнерами. Для преодоления многих из указанных трудностей нами был разработан специальный комплекс упражнений, целью которого является формирование навыков и умений деловой переписки. Приведем примеры некоторых из них:

Тема: Заявление. Задание а) Прочитайте заявление. Обратите внимание на клишированные формы:

Выражение просьбы:

Прошу + инф. (прошу разрешить, допустить, выдать)

Прошу Вас допустить меня к досрочной сдаче экзамена.

Аргументация вводится конструкциями:

в связи с тем, что; на основании того, что; так как; ввиду того что...

... ввиду того, что в день экзамена я буду принимать участие в Международной студенческой конференции в Москве.

Далее дается *Образец заявления.*

б) Напишите заявление декану факультета русского языка и литературы с просьбой дать вам отпуск. Укажите в заявлении дату отпуска и его причину.

Тема: Анкета. Задание. а) Ознакомьтесь со структурными частями характеристики и речевыми клише для ее составления.

Структурные части

А) анкетные данные (фамилия, имя, дата и место рождения); Б) данные об учебной деятельности; В) оценка деловых и моральных качеств; Г) целевое назначение (куда пишется характеристика)

Речевые клише

А) Ван И родилась 25 мая 1998 г. в г. Урумчи СУАР; Б) обучается на факультете русского языка Юго-Западного университета с 2016 г. За время учебы проявила себя как... Показала высокий уровень... Принимала участие в ... Оказывала содействие в ...

В) К выполнению поручений относится добросовестно. В общении вежлива и дружелюбна.

Г) Характеристика дана для предъявления в...

б) Измените речевые клише на собственные данные. Составьте характеристику по образцу.

Таким образом, мы создаем такие условия обучения РКИ в китайской аудитории, которые, учитывая дидактические, психологические и лингвотетодические особенности обучения, что позволяют преодолеть трудности межкультурного общения и создать для студентов-инофонов языковую среду, наиболее приближенную к реальной.

Литература

1. Горелов В.И. Стилистика современного китайского языка. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – Москва : Просвещение, 1979. – 192 с.
2. Готлиб О.М. Коммерческое письмо: Китайско-русские соответствия. Москва: АСТ: Восток –Запад, 2006 – 256 с.
3. Дашевская Г.Я., Кондрашевский А.Ф. Китайский язык для делового общения. – Москва : Изд-во Муравей, 2000. – 352 с.
4. Сюй Хунцзинь. Помощь в написании деловых писем для сдающих государственных экзамен. – Тайбэй, 2015. – 632 с.
5. Фэн Гуан. Проблемы преподавания дисциплины «Деловой русский язык» и способы их решения в Хулуьбуирском университете // Русский язык в современном Китае III Международная научно-практическая конференция 3–6 октября 2014 года – Чита : Забайкальский государственный университет, 2014. С. 184–186.
6. Чжан Ююйпин, Лишманова Т. Е. Об обучении письменной русской речи учащихся в Китае: проблемы и перспективы их решения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 1 (43). – С. 197–201.
7. 安利红 俄语写作理论与教学, 黑龙江大学博士论文, 2003. 年. Ань Лихун. Теоретические и практические аспекты в обучении русской письменной речи китайских учащихся: дисс. ... д. пед. н. – Харбин: Хэйлуьнцзянский университет, 2003. – 239 с.
8. 郭淑芬 俄语实用写作教程 北京: 外语教学与研究出版社, 2009. Го Шуфэнь. Как писать деловые бумаги и научные работы. – Пекин: Преподавание и исследование иностранных языков, 2009. – 298 с.
9. 赵芳丽//马骊 高级俄语写作 (高等学校十二五规划教材) 出版社: 西北工业大学, 2012. Чжао Фанли, Ма Ли. Как написать сочинение (теория и практика): учебное пособие. – Сиань: Северо-западный политехнический университет, 2012. – 171 с.
10. 诸葛平 俄语写作课教学初探, 中国俄语教学, 1985 (1). Чжу Гэпин. О преподавании письменной русской речи // Русский язык в Китае. – 1985. – № 1. – С. 1–5.

Koloda S.A.

Institute of Foreign Languages, Southwest university in Chongqing. China

Features of teaching Russian business writing to Chinese students

The article presents linguodidactic approaches to teaching business writing in the Russian language for Chinese students. A comparative description of some specific features of business letters in Russian and Chinese is given. Traditional models of teaching in Chinese universities are described and on this basis, methods and techniques for teaching foreign speakers are proposed to overcome the psychological, linguistic and linguocultural difficulties of mastering business writing.

Keywords: business writing, Russian as a foreign language, Chinese language, national education system, intercultural communication.

Реализация принципов лингводидактики в онлайн-обучении РКИ

В статье автор обращается к опыту последних лет в онлайн-обучении для описания соответствия новейших интерактивных методов и инструментов в онлайн-обучении основным принципам лингводидактики. Автор описывает «цифровую компетентность преподавателя», которая подразумевает использование цифровых ресурсов в обучении. При онлайн-обучении цифровая компетентность помогает соблюсти пять принципов лингводидактики. Как показывает автор, новейшие методы онлайн-образования не противоречат устоявшимся принципам, помогают сделать учебный процесс разнообразнее.

Ключевые слова: РКИ, цифровая лингводидактика, онлайн-обучение, принципы лингводидактики, интерактивные педагогические методы.

Пандемия COVID-19 внесла существенные изменения в порядок обучения. Цифровые технологии, которые до этого постепенно входили в нашу жизнь, стали на сегодняшний день ее неотъемлемой частью. В научном поле знаний появилось понятие «цифровой компетентности» преподавателя, под которой понимается «готовность и способность использовать цифровые ресурсы, применять компьютеры, мобильные устройства и облачные технологии в образовательном процессе, а также создавать и эффективно использовать в образовательном процессе возможности цифровой образовательной среды и всех ее составляющих» [1, с. 84]. Цифровая компетентность в обучении коррелирует с соблюдением базовых принципов лингводидактики. При успешном совмещении цифровых ресурсов и использовании традиционных педагогических компетентностных навыков современный педагог добивается прекрасных результатов, интенсифицирует учебный процесс.

Рассмотрим подробнее, как реализуются принципы лингводидактики при перенесении их в цифровую сферу. В лингводидактике обычно выделяют следующие базовые принципы: принцип наглядности, принцип доступности, принцип сознательности и активности, принцип прочности в овладении знаниями и принцип связи теории и практики [5].

Принцип наглядности в преподавании РКИ очень важен, поскольку визуализация используется особенно часто на всех этапах обучения. В онлайн-обучении в настоящее время популярна так называемая «когнитивная визуализация» – визуализация, направленная на развитие познавательных

способностей и навыков критического анализа учащихся [4, с. 25]. Каким образом это происходит в цифровой среде? Приведем несколько примеров инструментов педагога РКИ. На сегодняшний день популярны различные цифровые сервисы для создания виртуальных заданий, викторин и вопросов-карточек, такие как learning apps, интерактивные плакаты и инфографика ThingLink.com, виртуальные доски типа Miro. Они обладают признаками интерактивности, адаптивности, универсальности и простоты в использовании для преподавателя. Для студентов хорошим инструментом, развивающим навык анализа и критического мышления, является буктрейлер – создание видео или презентации на основе прочитанной книги, реклама прочитанного. Буктрейлер, созданный учащимися индивидуально или в группах, помогает педагогу контролировать прочитанный материал, а других студентов буктрейлер стимулирует на домашнее чтение. Действенным средством в онлайн-обучении являются и поликодовые или дисплейные тексты, на что, к примеру, указывают С.А. Шмалько-Затиная и О.А. Храброва [6, с. 366].

Принцип доступности подразумевает, что материал должен быть организован по объему, структуре и сложности. Физическое напряжение учащихся, усталость также снижают доступность и усвоение материала. В связи с этим в цифровой среде целесообразна модульная организация материала. Цифровые интерактивные учебные пособия стремятся к охвату всех видов деятельности в ее чередовании, а системы типа MOODLE дают учащимся возможность самостоятельного прохождения тем в их индивидуальном темпе. К преимуществам электронных платформ относят и то, что в них нередко присутствуют привязанные электронные библиотеки. Как показывает, например, опыт АлтГУ, студенты отмечают удобство пользования системой, гибкость в обучении при использовании платформы, а также разнообразие форм контроля [2, с. 25].

Принцип сознательности и активности находит свое отражение как в использовании цифровых платформ типа MOODLE, так и в различных творческих заданиях для студентов: создании презентаций, видео, буктрейлеров, методе проблемно-ориентированного обучения, создании интеллект-карт и рисунков «рыбья кость». Также хорошо в онлайн-обучении, как показывает практика обучения иностранных студентов в РГПУ им. А.И. Герцена, зарекомендовал себя метод проектного обучения. В университетском обучении были реализованы студенческие проекты «Петербург Пушкина», «Первый урок родного языка в русскоговорящей аудитории» для студентов уровня не ниже В2 [7, с. 303]. Автором статьи также был воплощен проект «Моя страна, мой язык, моя культура», в котором студенты по итогам работы делают презентации о своей национальной культуре.

Принцип прочности в овладении знаниями, умениями, навыками также реализуется в онлайн-обучении в виде цифровых тестов на платформе

576 MOODLE или через сервис testpad. Этот принцип тесно связан и с другим дидактическим принципом связи теории и практики. Традиционно в РКИ они были реализованы посредством ролевых и деловых игр, что сохраняется и в онлайн-обучении, однако среди новых методов, помогающих закрепить материал и использовать его на практике, можно отметить квесты, а также ведение группового блогфолио. Опыт проведения оригинального квеста по РКИ «Мы знаем Санкт-Петербург» в РГПУ им. А.И.Герцена можно прочитать в статье Е.Б. Коломейцевой и С.А. Шмалько-Затинаякой [3, с. 126–127]. Под «блогфолио» понимается «интерактивный онлайн блог, созданный учащимися с определенной образовательной целью», в котором они могут отрабатывать изученные лексические и грамматические темы [4, с. 23]. Блогфолио позволяют преподавателю контролировать знания студентов, мотивировать их на практическую деятельность на русском языке.

Таким образом, можно сделать вывод, что традиционно выделяемые лингводидактические принципы в обучении РКИ на практике находят свое выражение не только в устоявшихся аудиторных методах обучения, но и в дистантном онлайн-преподавании. Повышая цифровую компетентность, педагог-русист нового времени сохраняет в методическую копилку новейшие инструменты онлайн-образования.

Литература

1. Горюнова М.А., Лебедева М.Б., Топоровский В.П. Цифровая грамотность и цифровая компетентность педагога в системе среднего профессионального образования // Человек и образование. – 2019. – № 4 (61). – С. 83–89.
2. Кравченко Г.В. Использование дистанционной среды MOODLE в образовательном процессе студентов дневной формы обучения // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2 (78). – С. 23–25.
3. Коломейцева Е.Б., Шмалько-Затинаякая С.А. Игра-квест как метод активного обучения в РКИ // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72. – С. 124–127.
4. Лукша О.В. Презентации, электронные портфолио и блогфолио в иноязычном образовании: методические принципы и критерии эффективности // Педагогический альманах «Современные технологии в обучении иностранным языкам». – 2020. – № 3. – С. 22–25.
5. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 4 (85). – С. 22–28.
6. Основные собственно лингводидактические принципы [Электронный ресурс] // Myfilology.ru – информационный филологический ресурс. – Режим доступа: <https://myfilology.ru/lingvodidaktika/osnovnye-sobstvenno-lingvodidakticheskie-principy/> (дата обращения: 15.04.2022)

7. Шмалько-Затиная С.А., Храброва О.С. Инфографика как способ обучения говорению на русском языке учащихся Азиатско-Тихоокеанского региона // Педагогический журнал. – 2021. – № 5А. – С. 365–374.

8. Шмалько-Затиная С.А., Храброва О.С. Проектная методика на примере преподавания РКИ // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы V Междунар. научно-практической конференции (Чебоксары, 27 март 2016 г.). – 2016. – Т. 1. – С. 300–304.

Kolomeytseva E.B.

Herzen State University

Implementation of Principles of Linguodidactics in Online Teaching of Russian as Foreign Language

In an article, the author refers to the experience of recent years in online learning to describe the correspondence of the latest interactive methods and tools in online learning to the basic principles of linguodidactics. The author describes «teacher's digital competence», which implies the use of digital resources in teaching. In online teaching, digital competence helps to comply with five principles of linguodidactics. As the author shows, the latest methods of online education do not contradict established principles and help in making the learning process more diverse.

Keywords: Russian as foreign language, digital linguodidactics, online learning, principles of linguodidactics, interactive pedagogical methods.

К вопросу культурно-нравственного воспитания иностранных студентов вузов России как важного фактора их культурно-языковой адаптации в процессе обучения русскому языку как иностранному

Статья посвящена проблемам, связанным со спецификой культурно-нравственного воспитания иностранных студентов вузов России в процессе обучения русскому языку как иностранному. Представлены решения по реализации успешной культурно языковой адаптации иностранцев для обеспечения качественной подготовки специалистов, востребованных на национальном и международном рынке труда.

Ключевые слова: адаптация; образовательное пространство, языковая подготовка, процесс обучения.

Желание общаться, говорить на русском языке, достаточная сформированность коммуникативных навыков, направленность на уменьшение общего числа ошибок в русской речи, достаточный объем страноведческих знаний у иностранного студента. Все это находится в абсолютной зависимости от эффективности процессов адаптации, начиная с первого этапа обучения русскому языку, к российским условиям обучения и проживания иностранного обучающегося. «Приход в язык» – длительный процесс, требующий от преподавателя русского языка как иностранного на самых первых этапах не только дополнительных знаний в разных областях, таких как социальная и педагогическая психология, но еще и огромных эмоциональных усилий. Необходимо заметить, что Российская Федерация в число участников европейских программ академической мобильности не входит. Но это не значит, что в отечественной системе высшего образования отсутствует подготовка конкурентноспособных иностранных специалистов. Это нужно для вхождение в международное образовательное пространство, для которой требуется эффективная организации процесса адаптации обучаемых, особенно на первом этапе довузовской подготовки.

Культурно-нравственную адаптацию иностранных учащихся нужно считать обязательным для прибывших в Россию иностранных студентов,

которые приезжают в РФ для получения специальности. Все адаптационные мероприятия осуществляются на многоаспектном комплексном подходе. Это может реализовать взаимосвязь не только в учебной, но и во внеучебной деятельности. Внеаудиторная часть способствует активному вовлечению в коммуникативную деятельность обучающихся на русском языке. Социальное партнерство, устанавливаемое как коммуникативное взаимодействие педагога и студента, во-первых, формирует различные компетенции, необходимые иностранным студентам в учебной деятельности, а также расширяет их субъектную позицию, повышает личностную ответственность за результаты обучения. Владение русским языком иностранному студенту необходимо в объеме, обеспечивающем быструю адаптацию в социокультурную сферу русскоязычной среды. Эта ситуация предполагает решение различных коммуникативных задач, связанных с различными сферами функционирования языка (медицинская сфера, общественный транспорт, организованный досуг, сфера услуг общественного питания и т. п.).

Преподавателю РКИ в своей профессиональной деятельности обязательно необходимо уметь выделять педагогические аспекты адаптации иностранных обучающихся. Это в первую очередь связано с усвоением студентами-иностранцами норм и понятий их будущей профессиональной среды, с пониманием характера, содержания и условий организованного процесса обучения, с необходимостью формирования у студентов навыков самостоятельности в учебной и научной работах. Суммируя особенности, определяющие возможность приспособления студента к новой системе обучения, усвоению большого объема знаний, анализу научного материала, можно сказать, что это образует педагогический аспект культурно-языковой адаптации. Далее педагогическая адаптация предусматривает необходимость поиска и использования преподавателями такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых обучающие могли бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия дезадаптации, ускорять процесс социально-психологической и педагогической адаптации иностранных учащихся.

Преподавателями РКИ всегда решалось и решается множество профессиональных задач в педагогической деятельности, особенно важно на этапе предвузовского обучения – воспитание толерантного отношения у иностранных учащихся к представителям иной культуры, это оказывает особенно благоприятное влияние на их последующую адаптацию в новой среде. Для решения этой задачи актуальными становятся:

- проведение межкультурных тренингов студентам из зарубежных стран для знакомства с культурными различиями в межличностных отношениях;
- разработка разнообразных методических материалов, обучающих программ, которые всегда направлены на подготовку для взаимодействия в русской (иноязычной) культуре;

- 580 | – проговаривание и проигрывание различных речевых ситуаций, которые выявляют различия разнообразных культур;
- создание реальных ситуаций, которые позволили бы студенту-иностранцу ознакомиться с характерными особенностями иноязычной, незнакомой для него культуры.

По мнению Е.И. Пассова, в процессе использования языка как средства общения при взаимосвязанном коммуникативно-деятельностном обучении происходит усвоение фактов культуры, а на основе усвоения фактов культуры – овладение языком как средством общения [7]. Успешность адаптации зависит от характеристики социокультурной среды зависит успешность адаптации иностранных учащихся, в которую они попадают. В этой среде выделяются разнообразные пласты. Во-первых, так называемый обобщенный пласт – культура всей страны с ее ценностями, традициями, богатейшей историей. Во-вторых, региональная социокультурная среда, где ценности и традиции русского народа показываются через региональные или местные особенности.

Преподаватель РКИ должен проявлять уважение к родной культуре, языку и традициям, а также толерантность к иным культурам, демонстрируя свои способности к взаимодействию культур. Это одна из базовых задач педагогов, работающих с иностранными студентами. Преподаватель как бы приобщает своих иностранных студентов к русским национально-культурным традициям в процессе внеучебной деятельности, а с помощью социокультурной деятельности возможно обеспечить усвоение элементов русской культуры. Это во многом достигается в результате совместной подготовки при проведении праздников, посещения различных культурно-исторических мест и т.п. Мы стараемся активно приобщать иностранных студентов к самобытной национальной культуре российского государства, прочтение и обсуждение не только классической русской литературы, но современных авторских текстов, и т. д. Это не что иное, как самое эффективное средство для формирования коммуникативных умений иностранных учащихся.

Кафедра РКИ входит в структуру Института международного сотрудничества Пензенского государственного университета (г. Пенза) и реализуется адаптационный компонент социо- и поликультурного содержания обучения для решения глобальных задач на современном уровне.

У иностранного учащегося формируется так называемый «культурный образ» – отражение в сознании индивида или целого народа определенных фактов или объектов культуры. Зачастую все объекты имеют разнообразную природу и определяются в результате мыслительной операции, таких как переработка знания о действительности.

В качестве основы не только развития речи, но и лингвокультурной адаптации иностранных учащихся используется текстовый дидактический

материал, регионально маркированный, позволяющий обеспечить развивающую среду. В системе упражнений актуализируются принципы работы со словом в целях обогащения лексического запаса и развития речи учащихся. При этом особое внимание уделяется тем словам, словоформам и фрагментам текста, которые содержат концепты культуры или раскрывают их ментальную наполняемость в контекстах, а значит, демонстрируют своеобразие ассоциаций и специфики образов сознания, обусловленных русской культурой. Работа с текстами культуроведческого и регионоведческого содержания основана на формировании «культурного образа» предмета, явления, процесса, чего-то нового, неизвестного иностранному учащемуся [1].

Культурно-языковая адаптация помогает развитию активного познания новой для студента действительности. Этому служат традиционно проводимые для иностранных студентов мероприятия: интернациональные вечера, олимпиады по русскому языку как иностранному, тематические вечера, страноведческие мероприятия, экскурсии и т. д. Преподаватели кафедры РКИ организуют мероприятия, основной принцип которых основан на «этнокультурной имитации» (празднование Нового года, «Цзюзе» – китайского Нового года, индийский Новый год «Дивали», встреча Весны, или Масленица, заседание «Киноклуба российского кино» и т. д.). Студенты-иностранцы участвуют и в общеуниверситетских праздниках – «День первокурсника», «День студента», «Студенческая весна», «Диалог культур» и др.

Несомненно, социокультурная, культурно-языковая адаптация иностранных учащихся зависят не только от профессионального мастерства и собственно усилий преподавателя РКИ, но и от личностных качеств самих обучаемых. Если перечисли личные качества, то можно выделить следующие: целеустремленность, выдержка, способность преодолевать возможные жизненные трудности, терпимость, аналитические способности для восприятия различий в культуре русского народа и его менталитете. Коммуникативные способности практикующего преподавателя РКИ особенно необходимы и важны, хотим выделить следующие: необходимость сочетать умение в межкультурном общении и установке различных личных контактов, владение многофункциональными разновидностями русской речи и т. д.

Посмотрев и проанализировав огромный международный опыт обучения иностранных студентов, мы пытались сделать акцент на культурном компоненте страны изучаемого языка (место проживания). Это существенно влияет на мотивацию студентов при овладении русским языком – языком получения специальности.

Литература

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеология и когнитивистика в аспекте лингвистического постмодернизма: Монография. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 152 с.

- 582 | 2. Виттенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям / Е. В. Виттенберг. – СПб., 1994. – С. 74.
3. Егорова О.А. Лингвокультурная адаптация иностранных студентов в условиях регионального вуза / Актуальные вопросы психологии и педагогики в современном мире Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2015. – № 2. – 259 с.
4. Зинковский А.В. Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России // Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы. СПб: Изд-во СПбГТУ, 1997. – С. 37–43.
5. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе: дисс. докт. психол. наук / М.А. Иванова. – СПб., 2001. – С. 6–12
6. Основы теории коммуникации: учебник / Под ред. проф. М.А. Василика. – Москва : Гардарики, 2003. – 615 с.
7. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? – СПб. : МИРС, 2008. – 59 с.

Koliuzhko T.V.

Penza State University

On the Issue of Cultural and Moral education of Foreign students of Russian Universities as an important factor of their Cultural and Linguistic adaptation in the process of teaching Russian as a foreign language

The article is devoted to the problems related to the specifics of cultural and moral education of foreign students of Russian universities in the process of teaching Russian as a foreign language. Solutions for the implementation of successful cultural and linguistic adaptation of foreigners to ensure high-quality training of specialists in demand on the national and international labor market are presented.

Keywords: adaptation; educational space, language training, learning process.

Хронотопические ценности в рассказе И. С. Шмелева «Еловые лапы»

Анализируются особенности словесной реализации хронотопических ценностей в рассказе И.С. Шмелева «Еловые лапы» (1947 год). Доказывается, что архитектоника произведения возникает в результате сложного взаимодействия категорий времени и вечности. Хронотоп памяти становится пространством, в котором преодолевается разобщенность прошлого и настоящего. В хронотопе чуда, который возникает на грани временного и вневременного, вечность вторгается в земное бытие, преобразая его. В хронотопе встречи-сретения время сопрягается с безграничным пространством вечной и всеобъемлющей жизни.

Ключевые слова: ценность, хронотоп, время, вечность, память, И.С. Шмелев.

Художественное время, составляющее темпоральную ткань произведения, всегда отражает ценностное восприятие мира. В соотношении с конкретным человеком, вокруг которого происходит «ценностное уплотнение мира» [1, с. 206], недифференцированный временной поток индивидуализируется: «из моей единственности как бы расходятся лучи, которые ... просквозают светом ценности все возможное время, самую временность как таковую, ибо я действительно причастен ей» [2, с. 126]. Ценностный момент неотделим, таким образом, от самой сущности живого художественного созерцания, которое «схватывает хронотоп во всей его целостности и полноте. Искусство и литература пронизаны хронотопическими ценностями разных степеней и объемов. Каждый мотив, каждый выделимый момент художественного произведения является такой ценностью» [1, с. 177].

Художественное время качественно неоднородно. Оно не сводится к историчности или к «центрированию» в настоящем, но включает и вневременность, и бесконечность, и вечность. Вечность и безграничность не имеют при этом характера нейтрально-безличной длительности, но всегда ценностно окрашены, обретая свою значимость только по отношению к уникальной человеческой личности.

Цель настоящей статьи – исследования словесно-образных особенностей актуализации хронотопических ценностей в рассказе И.С. Шмелева «Еловые лапы».

В основу рассказа «Еловые лапы» положено реальное событие – «случай в Москве», о котором писателю сообщила княгиня С.Е. Трубецкая летом 1947 года. Служащие антирелигиозного музея, в котором находились изъятые из монастыря святые мощи преподобного Серафима Саровского, стали свидетелями того, «как глубокий старец, в лаптях, 3 года приходил с мешком и выкладывал на пол у “экспоната” – ворох еловых лап и сосновых сучьев “с батюшкиного леску”» [13, с. 633]. О замысле будущего рассказа И.С. Шмелев пишет О.А. Бредиус-Субботиной: «Но *что* это за свет! что за жемчужина!.. Я должен о сем написать, сжато и крепко. Нет, далеко не изжит “нравственный запас”! Пешком, с-под Сарова... Искал и нашел (!) батюшку. Чудо сердца и – благодарения. Чудо – верности. Всего не опишу. Сам скажу. Вот, что дает силу жить и ждать» [Там же; выделения – автора, И.С. Шмелева].

О работе над рассказом И.С.Шмелев сообщает 29 июля 1947 года И.А. Ильину: «В томленьи писал “Еловые лапы”. Послал... и отменил, дал второй список. Ведь боялся приступить... и вдруг 21 июля, в Казанскую, в день рождения Оли, вскочил! Срок!! 1 авг. – день рождения Серафима Преп. И – одолел, пре-одолел... Малый рассказ, но как я истомился!... хотел дать “без точек”, бесстрастно, благоговейно... душу русскую дать... – детскую, благостную... – воздух Батюшки-Серафима. И как же было трудно! – умирать страсти, вдруг запольхавшие!.. Я скрутил себя. И ночь провел над правками, и другую – над 2 списком... Ну, судите... лучше, истомленный, не мог» [8, с. 160–161].

Хронотопические координаты событийного пространства рассказа намечаются его начальным предложением: «День был будний, метельный, музейные посетители были редки, и появление старика ... привлекло любопытство музейских и хорошо запомнилось» [12, с. 414]. Определение «*будний*» помещает происходящее в контекст повседневного, привычно-обыденного течения жизни. Второе определение – «*метельный*» – метонимически уточняет природно-календарное время действия. Вводя прецедентный для русской литературной традиции образ вьюги – знака злой, противоестественной силы [ср. 7], слово *метельный* символически напоминает о деформации пространства и потере пути.

Привычно-будничное течение «музейного» времени нарушает появление главного героя – «старика ... с мешком за спиной». Первые же слова старика в ответ на вопрос «откуда он, и что ему тут нужно» вводят в повествование образ иной, не-музейной реальности: «Из-под Сарова, пришел Батюшке Серафиму поклониться» [12, с. 414]. Топоним *Саров* метонимически указывает на Свято-Успенскую Саровскую пустынь – мужской монастырь на северо-востоке Тамбовской губернии, прославившийся как место молитвенных подвигов преподобного Серафима, Саровского чудотворца (1754–1833).

Имя Преподобного, данное в форме благоговейно-ласкового обращения – «*Батюшка Серафим*» – сопрягает хронотоп повествования с вневременной тайной святости.

Вопрос старика «... где тут у вас Батюшка Серафим?» строится на антитезе высокого и низкого. Локативное наречие *тут* имплицитно подразумевает мысль о несоответствии места действия Тому, Кто в нем находится. Дейкитическое местоименное сочетание «у вас», с присущей ему семантикой дистанцирования, отчуждения, усиливает контраст между «своим» (Батюшка Серафим) – «чужим» (музей). Соположение несопоставимых экзистенциальных планов – секуляризированного госучреждения и метафизического мира святости – подчеркивает противоестественность происходящего. Тем самым актуализируется исторический предтекст повествования – трагические события декабря 1921 года, когда в рамках кампании по ликвидации святых мощей нетленные останки преподобного Серафима были насильственно изъяты из Саровского монастыря и перевезены в Москву, где находились в одном из анатомических музеев.

В беседе с «барышней, пробывавшей ярлычки» старик раскрывает цель своего прихода: «Пришел пешком, по обещанию; от Сарова верстов сот пять, шел боле месяца, “все было хорошо, задачливо”; а пришел – “по маменькину наказу, для памяти”» [12, с. 415]. Пассивной безжизненности памяти музейной здесь противопоставляется «память в действии, в деле» [5, Т. 3, с. 14]. Уточняющие дополнения «по маменькину наказу», «по обещанию» высвечивают в хронотопе памяти мысль об «отчем начале», которое являет собой «связь настоящего и будущего с прошлым» [4, с. 90].

Темпоральный опыт героя сосредоточен вокруг памяти о чуде: «Как маменька помирала, – наказала: “помни, Ваня... вымолила я тебя у Батюшки Серафима...” – “отмолила, стало-ть, маменька меня...” – “воздвиг тебя Батюшка Серафим” <...> Мальчонком, был он дюже болен, вот помрет; ни рукой – ни ногой, сразу с чего-то стало. Все слезы маменька выплакала, все ходила к Батюшке Серафиму на могилку, от их села верстов сорок. И Батюшка Серафим воздвиг его» [12, с. 415–416].

Вечность «вторгается» в земную действительность сверхъестественным исцелением неизлечимо больного мальчика. Соединительный союз *и*, связывающий две части повествования – «до» и «после», оттеняет причинно-следственную зависимость между молитвой к святому – «Все слезы маменька выплакала...» – и чудом как ответом на нее – «И Батюшка Серафим воздвиг его». Троекратный повтор «... *воздвиг тебя*» – «*как воздвиг*» – «*воздвиг его*» высвечивает в описываемом событии вневременное начало – исцеление как возвращение от смерти к жизни, как прообраз будущего воскресения (ц.сл. *воздвигнути* – «воскресить» [6, с. 86]). Группа сказуемого «воздвиг его» отсылает к евангельскому повествованию об исцелении отрока:

586 | «... и бысть яко мертв, якоже мнозем глаголати, яко умре. Иисус же емь его за руку, *воздвиже его*: и воста» (Мк. 9: 26–27). Новозаветная аллюзия помещает чудесное спасение мальчика в единое над-историческое пространство Священного Предания.

Гранью, отделяющей прошлое от настоящего, становится изъятие святых мощей Преподобного из Саровской пустыни: «*А как Батюшку Серафима “взяли от нас...”* – стал дознавать, куда увезли его. Верные люди и указали, только молчать велели» [12, с. 416]. Насильственная сущность нового строя оттеняется семантикой неопределенно-личных предикатов «взяли», «увезли».

Центральным в этой части повествования становится традиционный хронотоп странничества-искания, сливающийся в идиостиле И.С. Шмелева с мотивом богомолья: «Вот и пошел Батюшку искать. И теперь хорошие люди есть, “законные”: и ночевать пускали, и покормят от скудости, и копечки подавали – и от них чтобы поклониться Батюшке Серафиму, свечечку родимому поставить... А то и всплакивали... – “Скажу им святое слово – ‘плачущии утешутся...’ – ан и станет им весело»» [12, с. 416]. Образ свечи метонимически вводит мотив церковной молитвы. Слова старика «‘*плачущии утешутся...*’ – ан и станет им *весело*» представляют собой амальгаму двух стихов Нагорной проповеди: «Блажени *плачущии*: яко тии *утешатся*» (Мф. 5: 4), «Радуйтесь и *веселитесь*, яко мзда ваша многа на Небесех» (Мф. 5: 12). Евангельская аллюзия помещает происходящее во вневременной контекст Священной истории, соотнося план настоящего с эсхатологической перспективой последнего свершения времен, когда «смерти не будет уже; ни плача, ни вопля, ни болезни уже не будет» (Откр. 21: 4).

Смысловым центром повествования, его кульминацией становится поклонение святыне – «память-радование». Скрупулезно-точное описание событий-действий замедляет движение нарратива и приостанавливает течение сюжетного времени: «Старик – словно и не слышал: ткнулся головой в елки, “потрясся там”... и, стоя на коленях, – “стал тянуть, жа-лобно-плаксиво”... – передавали музейские шепотком: “.....роди-мый ты на-ш.., Ба-а-тюшка Серафи-им... пришел к тебе... Ваню-шка-а... по-мню.., го-лу-бчик ты на-аш... Ба-а-тюшка Серафи-им... Угодник Бо-о-жий..!»» [12, с. 419].

Обращение *Угодник Божий* передает ощущение благоговейного трепета. Молитва к Преподобному, который духом своим пребывает вне земных времени и пространства, святыми же мощами покоится в зале антирелигиозного музея, становится для старика «восприятием вечных реальностей» [9, с. 289]. Обращение к Святому как к непосредственному собеседнику – «... роди-мый ты на-ш.., Ба-а-тюшка Серафи-им!» – становится началом диалога, в котором слушателям доступны лишь слова молящегося. Ответ-отклик, переживаемый стариком во всей полноте внутренней очевидности, остается для внешнего мира тайной. Семантика эмпатии, присущая ласковым име-

нованиям «родимый», «голубчик», «Батюшка», отражает чувство любви и родственной близости. Инклюзивное местоимение *наш*, со свойственной ему семантикой сопричастности, подчеркивает сверхличностное значение молитвы. Вводя образ семьи, рода, нации, местоимение *наш* имплицитно мыслит о совершающемся в атемпоральном хронотопе молитвы единении различных человеческих личностей – живых (старика, «хороших людей, “законных”») и почивших («маменьки», «жены», «сынка», «внуков»).

Значение малости, незначительности, выражаемое уменьшительно-ласкательным именем *Ванюшка*, отражает состояние крайнего смирения, детской кротости, передаваемое и позой молящегося («стоя на коленях») и манерой речи («жалобно»). Имя героя, прототипическое в системе русской ономастики, приобретает символическое значение: в лице старика Ивана на поклонение к Преподобному Серафиму приходит вся прежняя, страдающая Россия. Глагол *помню*, замыкающий центральную синтагму – «пришел к тебе... Ванюшка-а... по-мню...», актуализирует хронотоп памяти, в котором преодолеваются границы между различными темпоральными планами. В памяти-молитве снимается «стена, отделяющая и закрывающая... настоящее от... прошлого, от любимых умерших, от совместной с ними жизни, от детства, от, казалось бы, давно потерянных сокровищ» [11, с. 56].

Зримым символом памяти становятся принесенные стариком «еловые лапы» из саровского леса: «*Еловые лапы* это... с самого борку Батюшки... любил Батюшка свой борок... *память* наша... *в память* это ему, по маменьке...» [12, с. 419]. Топоним *борок*, эмфатически выделенный местоимением *самый*, вводит прецедентный образ «дальней пустыньки» Преподобного Серафима – дремучего соснового леса, в котором «на возвышенном холме стояла деревянная келья», где Угодник Божий провел в совершенном уединении и молитве шестнадцать лет [10, с. 64]. Еловые лапы своей вечнозеленой хвоей напоминают в зимний «*метельный*» день о весне как прообразе будущего всеобщего воскресения. Принесенные «с самого борку Батюшки» и вытряхнутые «под витрину, на пол», они делают пространство музея частным освященному хронотопу Саровской пустыни.

Завершается рассказ кратким повествованием о втором и последнем приходе старика. Графически отделенная от основного текста, эта часть является своеобразным эпилогом произведения: «Не прошло года, было в самом начале августа. Та же барышня вдруг опять увидала старика. Он был в том же полушубке, в лаптях, с мешком. Стал, кажется, еще старей и слабей. Она напомнила ему, и он признал ее. На ее вопрос – “с елочками?..” – сказал: “да, милая... еловые лапы, Батюшке Серафиму”. Намачивал дорогой, не поскохли чтобы, не пообсыпались. Было, как и в тот раз: поклоны и “память радование” – еловые лапы и сосновые ветки в шишечках. Никто там ни слова не сказал старику» [12, с. 421].

Обстоятельство «в самом начале августа» соотносит приход старика с днем обретения святых мощей Преподобного Серафима, празднуемым Церковью 1 августа (19 июля ст.ст.). Опускание грамматического подлежащего – «Стал ... еще старей», «На ее вопрос ... сказал», «Намачивал дорогой...» – переносит внимание с субъекта действия на событие. Это смещение грамматического фокуса имплицитно указывает на добровольное умаление героя, его совершенное «растворение» в действии – молитве-благодарении. Категориальная семантика вневременности, присущая экзистенциальной номинативной синтагме «Было, как и в тот раз: *поклоны и "память-радование" – еловые лапы и ветки в шишечках*» подчеркивает атемпоральную сущность происходящего.

Заключительные предложения актуализируют интертекстуальные параллели с Новым Заветом. Группа сказуемого «ушел с миром» представляет собой грамматически видоизмененные слова Христа, обращенные к людям, которые получили исцеление по своей твердой вере: «... вера твоя спасла тебя; *иди с миром*» (Лк. 7: 50; Лк. 8: 48; ср. Мк. 5: 34). Открытое завершение рассказа – «Больше не приходил» – прочитывается как скрытая евангельская аллюзия на молитву праведного Симеона Богоприимца: «Ныне *отпущаеши* раба Твоего, Владыко, по глаголу Твоему, *с миром*, яко видесте очи мои спасение Твое» (Лк. 2: 29–30). Произносимые святым старцем после трехсот лет ожидания обещанной встречи-сретения, эти слова свидетельствуют об исполнении надежды, которая «не постыжает» (Рим. 5: 5), указывая на преодоление конечной грани между временем земного бытия и беспредельным пространством вечности.

Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка. Москва : Лабиринт, 1996. – 176 с.
3. Бердяев Н.А. Смысл истории: опыт философии человеческой судьбы. Изд. 2-е. Paris, 1969.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. – Москва : ГИС, 1956.
6. Дьяченко Г., священник. Полный церковно-славянский словарь. Москва : Изд-во «Отчий дом», 2007. – 1120с.
7. Заботкина В.И., Коннова М.Н. Особенности метафорической экспликации ценностных смыслов в стихотворении Б.Л. Пастернака «Рассвет» (к вопросу о путях преодоления угрозы деаксиологизации личности) // Новый филологический вестник. – 2020. – № 3 (54). – С. 166–180.
8. Ильин И.А. Собрание сочинений: Переписка двух Иванов (1947–1950). – Москва : Русская книга, 2000. – 528 с.

9. Лосский В.Н. Очерк мистического богословия Восточной Церкви. Догматическое богословие. – Киев: Изд-во им. свт. Льва, папы Римского, 2004. – 504 с.

10. Митрополит Вениамин (Федченков). Всемирный светильник. Житие преподобного Серафима, Саровского чудотворца. Изд. 4-е. Москва : ДАРЪ, 2011. – 464 с.

11. Фудель С. Воздух Церкви. Москва : Православное братство святого апостола Иоанна Богослова, 2009. – 64 с.

12. Шмелев И.С. Душа Родины: Избранная проза / Сост. А.Н. Стрижев. – Москва: Паломникъ, 2001. – 560 с.

13. Шмелев И.С. Роман в письмах: в 2-х т. – Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 856 с.

Konnova M.N.

Immanuel Kant Baltic Federal University

**Value dimension of the chronotope in Ivan Shmeleff's
"The Spruce Branches"**

The paper explores the peculiarities of the verbal realization of chronotopical values in Ivan Shmeleff's short story "The Spruce Branches" (1947). It is demonstrated the story's architectonics presents a complex interaction of time and eternity. The chronotope of memory becomes a space in which the dissociation of past and present is overcome. In the chronotope of the miracle, which emerges on the borderline of the temporal and the timeless, eternity intrudes into earthly existence, transforming it. In the chronotope of the encounter, time is linked with the boundless space of eternal and all-embracing life.

Keywords: value, chronotope, time, eternity, memory, Ivan Shmeleff.

Методологические основания лингвоаксиологического описания кинодискурса

В статье рассматривается взаимосвязь национальной картины мира и кинодискурса как средства экспликации ее ценностного компонента. Особое внимание отводится понятийным категориям национальной картины мира и способам знаковой трансляции аксиологических доминант лингвокультурного сообщества в кинодискурсивных практиках.

Ключевые слова: кинодискурс, аксиологические установки, национальная картина мира.

Под кинодискурсом мы понимаем особый полисемиотический конструкт, рассматриваемый в совокупности экстралингвистических факторов. В аспекте его лингвокультурологической характеристики на первый план выходит тот факт, что он представляет собой *искусственное произведение*, созданное авторским коллективом во главе с режиссером, который (и автор, и коллектив в целом) является носителем определенной культуры. Следовательно, кинодискурс как экспликация видения автора некой секвенции событий, вымышленных с коммуникативно-прагматической целью, оказывается тесно связан с характерной для конкретной культуры национальной картиной мира, которая в свою очередь во многом определяет то самое авторское видение.

Традиционно национальная картина мира (далее – НКМ) понимается «как видение мироздания, характерное для того или иного народа, это представления членов общества о самих себе и о своих, действиях, своей активности в мире» [5]. При этом принципиально важно, что НКМ имеет аксиологическую природу. Об этом пишет С. В. Лурье, подчеркивая, что любая НКМ «воплощает в себе ценностные доминанты, присущие культуре данного народа» [5]. Похожей точки зрения придерживается и А. А. Рязанцев. По мнению ученого, «картина мира может быть описана как когнитивная и всегда возможно ее исследование в системе координат понятий культурных ценностей и ценностных ориентаций» [9, с. 308].

Будучи культурноспецифичным когнитивным конструктом, НКМ имеет практическое выражение. Его весьма точно охарактеризовали З. Д. Попова и И. А. Стернин: «Национальная картина мира, с одной стороны – некоторая абстракция, а с другой – когнитивно-психологическая реальность,

обнаруживающаяся в мыслительной, познавательной деятельности народа, в его поведении – физическом и вербальном» [8, с. 7]. Таким образом, то, как человек себя ведет, что делает, говорит в конкретных ситуациях, какие цели ставит, желания преследует, как их достигает, как рассуждает и судит о действительности, во многом определяется НКМ и, в частности, аксиологическими установками, формирующими ее. Именно они конкретизируют, что обществом оценивается как хорошее, правильное, уместное. Следовательно, повседневная коммуникативная и иная деятельность человека определяются аксиологическими ориентирами НКМ, носителем которой он является. Иначе говоря, ценности выступают для людей как «доминанты сознания и поведения в концентрированном виде» [4, с. 5].

При этом исследователями принято выделять две разновидности НКМ, две формы, в которых она существует: когнитивную и языковую картины мира (далее – КKM и ЯKM соответственно). Как замечают З. Д. Попова и И. А. Стернин: «Когнитивная картина мира существует в виде концептов, образующих концептосферу народа, языковая картина мира – в виде значений языковых знаков, образующих совокупное семантическое пространство языка» [8, с. 8]. Далее ученые уточняют, что семантическое пространство – это «часть концептосферы, которая получила выражение с помощью языковых знаков», иначе «вся совокупность значений, передаваемых языковыми знаками данного языка» [там же, с. 13]. Концепт при этом понимается как «глобальная мыслительная единица структурированного знания» [7, с. 60–93]. В этом смысле ЯKM оказывается вторична по отношению к КKM, именно в ней овнешняются когнитивные структуры, существующие в сознании носителей определенной культуры. Так, Ю. Д. Апресян пишет, что ЯKM представляет собой «отраженные в естественном языке способы восприятия и концептуализации мира» [1, с. 350]. Эту же мысль можно проследить в определении концепта, предлагаемого В. А. Масловой. Согласно ее трактованию, «концепт – ментальное национально-специфическое образование, планом содержания которого является вся совокупность знаний о данном объекте, а планом выражения — совокупность языковых средств (лексических, фразеологических, паремиологических и др.)» [6, с. 27]. Соответственно, анализируя языковые единицы, мы получаем доступ к рассмотрению образований ментального порядка – концептам, являющихся основными единицами КKM. При этом принципиально важно, что эти единицы являются культурномаркированными, как и вся КKM.

Структура концепта наглядно показывает, как в языке эксплицируются аксиологические установки, во многом определяющие облик конкретной КKM. В этом плане нам видятся убедительными исследования В. И. Карасика. По мнению ученого, концепт – «сложное психическое образование, включающее образный, понятийный и ценностный компоненты» [4, с. 187]. Каждое из

592 | трех измерений имеет свою трактовку. «Образная сторона концепта – это зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, это релевантные признаки практического знания. Понятийная сторона концепта – это языковая фиксация концепта, его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция. <...> Ценностная сторона концепта – важность этого психического образования как для индивидуума, так и для коллектива. Ценностная сторона концепта является определяющей для того, чтобы концепт можно было выделить. Совокупность концептов, рассматриваемых в аспекте ценностей, образует ценностную картину мира» [там же, с. 107]. Благодаря этому, при изучении языковых единиц, т. е. понятийной стороны концептов, мы можем анализировать их аксиологическую специфику, что необходимо для вычленения ценностных доминант исследуемых культур.

Подобный подход оказывается применим и при рассмотрении кинодискурса, так как он образуется двумя семасиологически взаимодополняющими системами – вербальной, т. е. языковой, и в широком смысле невербальной (в первую очередь – аудио-визуальной). Ядром первой является кинодиалог: устная речь в фильмах заметно преобладает над письменной; с ее помощью реализуется значительная содержательная часть картин. Подобная структурная специфика кинодискурса позволяет нам исследовать речевую деятельность персонажей с целью выявления аксиологических установок, характерных для национальной культуры, носителем которой выступает автор произведения, согласно принципам, изложенным выше. Об этом пишет С. А. Барышников: «Кинодискурс является вербальной актуализацией культурноспецифичной информации в рамках социального института и может служить средством категоризации и упорядочения лингвокультурологических знаний. <...> Исходя из онтологических свойств языка, кинодискурс рассматривается как продукт национальной культуры, в котором находят отражение национальный менталитет, стереотипы и система ценностей» [2, с. 1].

Однако этим способы реализации ценностного аспекта кинодискурса не ограничиваются. Как замечают многие ученые, аксиологические установки как элемент концептов, входящих в национальные картины мира, могут предметно реализоваться не единственно в языке. Так, З. Д. Попова и И. А. Стернин указывают, что концепт, а следовательно, и культурные ценности как отдельная его составляющая, может выражаться «многими языковыми знаками, их совокупностью, а может и не иметь представленности в системе языка; концепт может существовать на основе альтернативных знаковых систем, таких как жесты и мимика, музыка и живопись, скульптура и танец и др.» [8, с. 13]. Соответственно, при аксиологическом исследовании картин следует обращать внимание на невербальное общение, а также на физическое поведение героев в целом, в том числе и вне ком-

муникативных ситуаций. Важными оказываются и особенности элементов семиотической системы кинодискурса: организация кадров и их предметная наполненность, монтаж, звуковое оформление, визуальные эффекты и т. д. Схожей точки зрения придерживается и Е. В. Вотинцева, замечая, что: «Ценностные ориентиры носителей языка могут быть репрезентированы и в текстах, которые представляют собой значимую логично выстроенную систему знаков. Сюда, например, относятся произведения изобразительного искусства, музыкальные произведения, религиозные ритуалы, народные обряды и пр.» [3, с. 38]. Неслучайно В. И. Карасик пишет, что «выражение концепта – это вся совокупность языковых и неязыковых средств, прямо или косвенно иллюстрирующих, уточняющих и развивающих его содержание» [4, с. 91]. Следовательно, абсолютно справедливо предположение о том, что если аксиологический аспект концепта может реализовываться через его понятийную область, т. е. иметь языковое выражение, то он может транслироваться и посредством его образной стороны, т. е. через аудиовизуальное представление характеристик явлений, предметов, событий, существующих в сознании носителей определенной культуры.

Следует также отметить, что кинодискурс обладает особой репрезентативностью с точки зрения анализа содержащихся в нем культурномаркированных аксиологических ориентиров ввиду того, что производственный цикл фильмов достаточно непродолжителен и содержание фильмов легко соотносится с сегодняшним днем. Будучи одним из наиболее массовых видов искусства, кино продолжает расширять свою постоянную аудиторию, транслируясь при помощи стриминговых платформ. Зрительский охват оказывается принципиально важной категорией при определении степени актуальности ценностей, постулируемых в фильме: чем больше денег собрала картина в прокате, чем больше зрителей ее посмотрело и положительно оценило, тем более релевантными можно считать аксиологические установки, реализуемые в ней. Именно поэтому мы считаем ключевыми параметрами при отборе кинопроизведений для лингвоаксиологического описания кассовые сборы фильма, количество просмотров, а также оценки на сайтах Kinopoisk и Imdb.

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что кинодискурс представляет собой релевантное для аудитории культурномаркированное произведение, одновременно и демонстрирующее / транслирующее ценностные доминанты общества, и (что важнее!) создающее и / или трансформирующее таковые. Соответственно, комплексное, конвергентное (как и сам кинодискурс) описание механизмов и способов репрезентации аксиологических компонентов в определенных кинодискурсивных практиках может послужить ответом на вопросы о современной устроенности лингвокультурного универсума.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография – Москва : Языки русской культуры, 1995. – 766 с.
2. Барышникова С. А. Особенности перевода культурных реалий в кинодискурсе (на материале телевизионного сериала «Mad Men») – Материалы Международного молодежного научного форума «Ломоносов – 2015». – Москва : МАКС Пресс, 2015. – 236 с.
3. Вотинцева Е. В. Способы языковой репрезентации ценностных ориентиров в языковой картине мира молодежи: дисс. ... канд. филол. наук / Вотинцева Е.В. – Уфа, 2018. – 169 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
5. Лурье С. В. Историческая этнология : учеб. пособие для вузов – Москва : Гаудеамус: Акад. Проект, 2004. — 622 с. URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/lurie-istor_etnologiya-a.htm (дата обращения: 30.03.2022)
6. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учебное пособие – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике – Воронеж: «Истоки», 2001. – 191 с.
8. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальное сознание – Воронеж : «Истоки», 2002 – 151 с.
9. Рязанцев А. А. Культурные ценности как фактор формирования картины мира – Тамбов : Аналитика культурологии, 2013. – С. 308–319.

Копытин А. И.

Pushkin State Russian Language Institute

**Methodological foundations for the linguistic and axiological
description of film discourse**

This paper considers the interrelation of the national picture of the world and the film discourse as a means of explication of its value component. Special attention is paid to the conceptual categories of the national picture of the world and the sign translation ways of the linguistic and cultural community axiological dominants in film discursive practices.

Keywords: film discourse, axiological attitudes, national picture of world.

Смыслообразующие элементы в национальной идиоматике

Устойчивые языковые единицы фиксируют принятые в человеческом обществе нормы и ценности. Национальная идиоматика должна быть понятна носителям иных языков, в том числе при дословном переводе. Но иногда в этих языковых единицах есть компоненты, не эквивалентные в смысловом отношении для представителей других лингвокультур. Необходимо анализ функционирования пословиц и фразеологических единиц с точки зрения их доступности/недоступности носителям других лингвокультурных сообществ.

Ключевые слова: фразеология, паремиология, смысловая эквивалентность, национально-культурная специфика.

В межкультурной коммуникации и лингводидактике идиоматика (национальная паремиология и фразеология) имеют огромное значение, поскольку этот вид фольклорных текстов особенно ярко представляет культуру, систему ценностей, представлений о правильном и неправильном, нормы поведения своего народа, в наибольшей степени отражает обусловленные национальной культурой особенности мировосприятия ее носителей.

По этой причине фразеологические и паремиологические единицы являются наиболее сложными для инофонов – участников межкультурной коммуникации, поскольку во внутренней форме идиоматических единиц сохраняется культурная информация, которая и придает фразеологизму «культурно-национальный колорит» [1, с. 82]. Исследования в сфере названной тематики (В. Н. Телия, В. А. Маслова и др.) подтверждают, что паремии и фраземы являются своеобразными источниками интерпретации ценностных установок конкретного этнокультурного сообщества. Как считает В. Н. Телия, «в языке закрепляются и фразеологизируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами, мифологемами и т. п. и которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет» [3, с. 233]. Однако за время существования человеческой цивилизации разными народами были выработаны некоторые общие нормы бытовой, обиходной морали, облегчающие им выживание и существование во время формирования разных стадий общностей людей – от племени до нации. Эти нормы порицают человеческую лень,

596 | неопрятность, трусость, жадность, неуважение к старшим, чрезмерную самоуверенность и т. п., и наоборот – в любом общественном сообществе поддерживаются и высоко ценятся доброта, трудолюбие, почитание предков, тяга к науке, терпимость, хорошие взаимоотношения в семье и под. Таким образом, целью исследования является анализ функционирования паремий и фразеологизмов с точки зрения их понятности/непонятности носителям иных лингвокультурных сообществ.

Считается, что устойчивые языковые единицы имеют, если можно так сказать, общецивилизационный характер, поскольку утверждают общеизвестные и общепринятые в человеческом обществе нормы и ценности. Исходя из этого, национальные паремиологические и фразеологические средства даже при буквальном переводе должны быть понятны инофонным участникам коммуникации. Однако часто в таких языковых единицах содержатся компоненты, безэквивалентные в смысловом отношении для представителей иных лингвокультур; они являются одновременно *национально маркированными и смыслообразующими*.

Так, в составе паремиологического и фразеологического фонда национальных языков существуют единицы,

1) смысл которых зависит от смысла национально или культурно маркированного компонента. При переводе возникает необходимость толковать лексическое значение таких компонентов и пояснять, какой смысл они придают всей паремии / фраземе в целом. Это могут быть, например,

названия **птиц, насекомых**: белор. *Жыве кулік, дзе прывык, і кожны роднае балота хваліць* (*Живет кулик, где привык, и каждый родное болото хвалит*) [2; здесь и далее в первую очередь указаны примеры из белорусской идиоматики по этому изданию]; *Першы **шпак** вясны не робіць* (*Первый **скворец** весны не делает*); *Сляпіцаю ў вочы лезці* (*Слепнем в глаза лезть*);

*Долг похож на **верблюжонка**: чем дольше его держишь, тем более он растет и скоро в дверь не пролезет* (армянск.) [4; здесь и далее примеры приводятся по этому изданию]; *Убежал от **тигра**, а попал к **дракону*** (японск.);

названия **растений**: белор. *Крышыць **буракі** на абодва бакі* (*Дробит **свеклу** на обе стороны*); *Стаць горкім як **чэмер*** (*Стать горьким как **черешица***); *Як **блекату** аб'еўшыся* (*Как **белены** объевшись*);

Еловым венником не парятся (русск.), *Как нет **инжира** с одним плодом, так не должен у человека быть только один друг* (албанск.), *Не все белое – сахар, не все черное – **финики*** (арабск.), *Арбузную корку обошел, а на **кокосовой** поскользнулся* (вьетнамск.);

топонимы: белор. *На **Падоллі** пірагі на коллі, а мы прыйшлі і там іх не знайшлі* (*На **Подолье** пироги на кольях, а мы пришли и там их не нашли*);

Не адразу **Вільню** пабудавалі (Не сразу Вильно построили); Круці жорны пільна, то й тут будзе **Вільня** (Вращай жернова беспрестанно, то и здесь будет **Вильно**);

Пока не дошел до **Волги**, сапоги не снимай (чувашск.);

обозначения традиций, ритуальных явлений, предметов, эстетических воззрений: белор. *Прыліп як бярозавы ліст у лазні* (Прилип как березовый лист в бане); Будзе і на нашай вуліцы **кірмаш** (Будет и на нашей улице ярмарка); На аднаго мужыка злыдняў **талака** (На одного мужика злодеев толпа); Аж нос у **прысядкі** гуляе (Даже нос **впрысядку** пляшет);

Любовь летит в красной юбочке (японск., красную нижнюю юбку носят только незамужние женщины); *Цветок красив полураскрытый*, опьянение хорошо легкое (японск.);

названия религиозных и обрядовых понятий, предметов: белор. *Была нядзеля – і мы дудзелі, цяпер серада – працуй, грамада* (Было воскресенье – и мы гуляли, теперь среда – работай, компания); *Бяда за бядою ходзіць з калядою* (Беда за бедою ходит с колядою); *Аж сем бажніц убачыць* (Семь киотов увидеть); *Авечкі пасвіць да Абрагама пайсці* (Овец пасты к Абрахаму пойти); *Аддам на святы Адам* (Отдам в день святого Адама); *Няхай паны не радуюцца – прыйдзе і на іх радуніца* (Пусть господа не радуются – придет и на них радовница); *Старая баба і ў пятроўку на печы мерзне* (Старая баба и в петров день на печи мерзнет);

В чужой монастырь со своим уставом не ходят (русск.), *И у лесного отшельника*, углубленного в свои дела, бывают друзья, безразличные и враги (древнеиндийск. афоризм), *Обман, как и голову бонзы, не причешешь* (японск., бонзы голову бреют);

названия национальных блюд: белор. *Абы скварка і чарка, дык будзе там і наш Марка* (Была бы шкварка да чарка, там будет и наш Марко); *На абаранкі зарабіць* (На баранки заработать); *У кулеш сцярці* (В кашу стереть);

Мядовыя (малочныя) *рэкі, кісельныя берагі* (руск.), *Свой хлеб лепшы за чужы плоў* (таджыкск.), *Удача – брага, а няўдача – квас* (руск.), *Першы блін комам* (руск.), *Атрыманы воцат лепшы за абяцаную халву* (перс.);

названия предметов быта: белор. *Кашалі з лапцямі плесці* (Кошели с лаптями плести); *Клеку ў галаве не мае* (Заправки в голове не имеет), *Кожнаму сыну хатуль за спіну* (Каждому сыну суму за спину); *Ні плоту ні азяроду* (Ни забора ни прясла); *У пасталы абуць* (В лапти обушь); *Як у сячкарно закідваць* (Как в соломорезку закидывают); *Як у церніцу церці* (Как в мялке тереть);

Мерить на свой аришин (русск.), *Не учась, и лаптя не сплетешь* (русск.), *Кто бы не взошел в паланкин, мой сын все равно должен его нести* (индийск.);

исторических аллюзий: белор. *За дзедам шведам (За дедом шведом); Мудры лях па шкодзе (Мудр лях после уцербя); На вяку, як на палосцы-шнурку, усяго трапляецца – і кукалю, і пшаніцы (На веку, как на полоске-шнурке, всякое попадается – и пырей, и пшеница);*

Спорили мыши из-за лобного места, где будут коты казнить (русск.), природных реалий: Первая пороша – не санный путь (русск.) и др.;

2) смысл которых не зависит от смысла национально или культурно маркированного компонента: белор. *У каго капишук паўнейшы, у таго і суд спраўнейшы (У кого кошель полнее, у того и суд скорее); За лыжку яды сем міль хады (За ложку еды семь миль ходьбы); За хунт ляпешкі дзесяць верст пешкі (За фунт лепешки десять верст пешком); Зломанага шлэга не варты (Сломанной полушки не стоит); І Халімон танцуе, калі яму шанцуе (И Филимон танцует, если ему везет); Андрэй Кузьме родны Хведар (Андрей Кузьме родной Федор); Латаная світка не загана (Залатанная свита не порок); Рабіць наш Васіль не мае сіл, а на клецкі ў малацэ – за чацвярых валачэ (Работать наш Василь не имеет сил, а клецки в молоке – за четверых таскает); У чужую парафію са сваім звычайем не прыходзь (В чужую парафию со своим обычаем не приходи);*

Ни юрты для жилья, ни кружки для питья (монгольск.), Выбериай в жизни путь слона, а не путь гиены (африканск.), Выпившего айран не словят, оближавший ведро попадетя (казахск.), И в Ганге помывшись, не станет ворона лебедем (тамильск.), Кто не спешит – и на арбе зайца догонит (каракалпакск.), Дорога в тысячу ли начинается с одного шага (кит.), В юрте опора – шест, в жизни опора – друг (монгольск.), Жук в своем доме тоже султан (арабск.), Два чиге на одно плечо не наденешь (корейск., чиге – устройство для переноски груза на спине).

Выделенные компоненты таких фразеологических и паремиологических единиц хоть и имеют определенную национальную и культурную специфику, однако при переводе не мешают смысловому раскрытию паремии / фраземы в целом. Например, при дословном переводе пословицы *У каго капишук паўнейшы, у таго і суд спраўнейшы (У кого кошель полнее, у того и суд скорее)* достаточно только объяснить, что *капишук* в данном случае означает ‘кошелек, материальные возможности’, и далее иноязычный слушатель / читатель сам поймет значение паремии. Надо также добавить, что лексический контекст подобных паремий (слова *паўнейшы, суд, спраўнейшы*) способствует пониманию всего текста.

Таким образом, каждый лингвокультурный коллектив выбирает для передачи одного и того же либо близкого смысла национально отличительные системы языковых средств и символов, которые одновременно выражают национальный культурный код, присоединяют нацию к общечеловеческим ценностям и обуславливают способы и пути интерпретации использованных образов.

Літэратура

1. Маслова В. А. Лингвокультурология. – Москва : Академия, 2001. – 208 с.
2. Санько З. Малы руска-беларускі слоўнік прыказак, прымавак і фразем. – Мінск : Навука і тэхніка, 1991. – 218 с.
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – Москва : Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
4. Чаурина Р. А. Грамоте учиться – всегда пригодится: Справочно-практическое пособие по русскому языку на материале пословиц и поговорок народов мира. – Москва : Азбуковник, 2001. – 288 с.

Karatkevich I. I.

Belarusian State University

Meaning forming elements in national idioms

Stable language units fix the norms and values accepted in human society. National idioms should be understandable to native speakers of other languages, including in literal translation. But sometimes in these linguistic units there are components that are not equivalent in meaning for representatives of other linguistic cultures. It is necessary to analyze the functioning of proverbs and phraseological units in terms of their accessibility / inaccessibility to speakers of other linguistic and cultural communities.

Keywords: phraseology, paremiology, semantic equivalence, national and cultural specificity.

Образ слуги во «Властелине колец» Дж. Р. Р. Толкина и «Космической трилогии» К. С. Льюиса

Рассматривается «вечный» в европейской культуре образ слуги в произведениях двух инклингов: Дж. Р. Р. Толкина и К. С. Льюиса. Выявляются такие общие черты художественных образов слуги, как преданность, любовь к своему хозяину, отзывчивость, эмоциональность, умение дружить и способность к эмпатии. Оба героя служат своим хозяевам накануне или во время тяжелых испытаний (путешествие в Мордор у Толкина и полет на Венеру у Льюиса). Герой Толкина, в отличие от льюисовского героя, проходит со своим героем немалую часть пути. Герой Льюиса лишь провожает, ждет и встречает своего хозяина, а также описывает его путешествие. Если слуга во «Властелине Колец» изначально был наемным работником (садовником) главного героя, то в «Космической Трилогии» роль слуги протагониста выполняет сам Льюис, то есть автор – повествователь, воплощенный в качестве второстепенного героя в тексте.

Ключевые слова: Дж. Р. Р. Толкин, К. С. Льюис, образ слуги, протагонист, «Властелин Колец», «Переландра».

О образ слуги в той или иной форме присутствовал в мировой литературе со времен античности. Так, слуги (рабы) присутствуют в диалогах Платона: в диалоге «Пир» слуга Агафона отправляется пригласить Сократа на пир с дискуссией о любви. В комедиях Аристофана, например, во «Всадниках», в образе рабов Демоса (народа) Никия и Демосфена изображаются одноименные политики – современники Аристофана, по тому же принципу строится и образ Пафлагонца или Кожевника, в котором зритель без труда мог узнать политика Клеона, владельца кожевенной мастерской. Здесь образ раба является аллегорией политика как слуги народа. В «Одиссее» Гомера образ няни главного героя служит для развития сюжета (только няня после долгих лет разлуки может узнать Одиссея по характерному шраму на ноге). В средневековой литературе на первый план выходит служение вассала своему сюзеру. Как исследователь средневековой литературы К. С. Льюис указывал на связь появившейся в конце XI века в Лангедоке куртуазной любви с верностью вассала и его почитанием сюзерена. «Такое любовное служение берет пример с вассала, почтительно служащего своему господину. <...>

Влюбленный обращается к даме «midons», что этимологически восходит к обращению «мой господин», а не «моя госпожа» [5, с. 22]. В литературе нового времени образ слуги постепенно психологизируется, от обладающего личными чертами характера Санчо Панса до уникального в своем роде Сэма Уэллера или Савельича из «Капитанской дочки» А. С. Пушкина. Образ слуги, проходящий свой путь от типического к психологическому, не мог не привлечь внимание исследователей литературы. В диссертации, посвященной лингвопоэтическим средствам создания образа слуги в английской литературе XIX–XX веков Л. М. Козеняшева анализирует художественные образы шести слуг в произведениях английской литературы по следующей схеме: анализ лингвистических аспектов интродукции образа, портретного описания персонажа, описания поступков, речевой характеристики образа, и особое внимание исследователь уделяет категории авторского отношения к герою. Автор диссертации по предложенной схеме анализирует образ Сэма Уэллера в тексте «Посмертные записки Пиквикского клуба» Ч. Диккенса, образ Мэри-Энн, служанки в романе «Время страстей человеческих» С. Мозма, образ экономки миссис Дэнверс в романе «Ребекка» Д. Д. Морье, образ няни Хоккинс в романе «Возвращение в Брайдсхед» И. Во; образ Эди Финдхорн, приходящей служанки в романе «Сентябрь» Р. Пилчер и образ камердинера Дживса в романе «Спасибо, Дживз» П. Г. Вудхауза. Последний образ анализирует также К. Ю. Разумахина в диссертационном исследовании на тему «Художественный мир произведений П. Г. Вудхауза и английская юмористическая традиция». К. Ю. Разумахина исследует традицию создания художественных образов слуги и господина в европейской литературе и творчестве Вудхауза. Исследователь отмечает, что имя Дживса «стало нарицательным для обозначения идеального слуги», в то время как этот художественный образ «является формулой художественного мира цикла, наиболее часто используемой в литературе XX и XXI вв.» [7, с. 13]. Очевидно, образ Дживса повлиял на формирование образа дворецкого Стивенса, главного героя романа К. Исигуро «Остаток Дня». К. Ю. Разумахина рассматривает дуэт господина и слуги в компаративном аспекте на материале произведений Плавта, Сервантеса, Мольера, Гольдони, Бомарше и Диккенса.

Во «Властелине Колец» Дж. Р. Р. Толкина Сэмуайз Гэмджи – садовник главного героя, становится верным спутником и слугой Фродо Бэггинса во время опасного путешествия в Мордор. Имя хоббита, как отметил Дэвид Дей, «является ключом к его характеру» [1, с. 181]. Сэмуайз в переводе со староанглийского – «простак». В то же время имя его господина, Фродо, переводится как «мудрый», что указывает на некий контраст в паре господина и слуги, который строится по принципу контраста Дон Кихота и Санчо Панса. Сэм практичен (именно он отвечает за провизию и отлично готовит еду во время похода), общителен и часто шутит. В целом, он изображен как

602 | самый житейский и обыкновенный хоббит. При этом ядром характера Сэма являются незаурядная смелость и беззаветная верность своему хозяину (готовность умереть если не за него, то хотя бы вместе с ним, чтобы Бэггинсу было не столь страшно и одиноко в Мордоре). Оба хоббита осознают, что едва ли могут рассчитывать на то, что вернуться живыми из темной страны. Фактически, Сэм отправляется со своим хозяином на верную смерть, при этом многократно героически спасает Фродо. «Никакая волчица не дралась бы яростней за своих детенышей, чем Сэм за труп своего друга» [8, с. 334]. Следует отметить, что в главах второй и третьей части, посвященных приключениям Фродо и Сэма, план автора сближается с планом Сэма. Автору не только доступны мысли и чувства персонажа, но и описание местности и событий представлено как бы «глазами Сэма». Именно поэтому Сэм бросается в битву с паучихой Шелоб «за труп друга», ведь герою (в отличие от автора) не известно, что Фродо не умер, а крепко спит под действием яда от укуса гигантской паучихи. Приведем еще один пример смешанного повествования, в котором происходящее описано так, как его видит Сэм. «Горлум исчез. Фродо пожевал лепешку, зарылся в папоротники и уснул. Утренний свет только начал пробираться под сень деревьев, но Сэм ясно различал лицо и руки друга. Ему вспомнилось, как спал Фродо в Дольне, когда его принесли туда чуть живого. Тогда, сидя над ним, Сэм замечал, что временами Фродо начинает будто светиться изнутри. Сейчас это свечение стало явственнее» [8, с. 241–242]. Сближение планов автора и персонажа говорит об идейной близости характера героя внутреннему миру писателя. Действительно, в письме сыну, Кристоферу Толкину, от 24 декабря 1944 года Джон Рональд Руэл Толкин писал: «Сэм – наиболее тщательно прорисованный персонаж, преемник Бильбо из первой книги: истинный хоббит. Фродо не так интересен, потому что по необходимости возвышен и обременен (так сказать) миссией. Книга, пожалуй, закончится на Сэме» [9, с. 123]. Действительно, после великого похода Фродо как великий и благородный герой уйдет на Запад с другими выдающимися личностями. Сэм же обоснуется в шире, «среди садов и пабов» [9, с. 123]. Еще один инклинг, Ч. Уильямс, по словам Толкина, был восхищен тем, что в центре идей «Властелина Колец» – «не раздор, война и героизм, но свобода, мир, повседневная жизнь и доброе расположение духа» [9, с. 123]. Носителем этих категорий, на наш взгляд, является в произведении Сэм Гэмджи. Для сознания Сэма характерно восприятие жизни как сказки: «Сказки, в которых все благополучно, не самые интересные, хотя, конечно, попасть в них лучше всего. Интересно бы знать, а наша сказка какая?» [8, с. 313]. Такое восприятие жизни опять же свидетельствует о сближении планов автора и персонажа. Пожалуй, одним из самых драматичных моментов во «Властелине Колец» является мотив оплакивания Сэмом своего хозяина и осознание того, что именно он должен закончить дело Фродо (уничтожить

кольцо). Потеряв все самое дорогое в жизни (дома остались отец и невеста Сэма, любимый хозяин, как ему известно, погиб), Сэм готов в одиночку совершить то, что недоступно наисильнейшим магам. В этом высоком героизме на первый взгляд заурядной личности и состоит, на наш взгляд, основная идея «Властелина Колец». Следует отметить также кротость, с которой Сэм, молчаливо плача, сносит упреки спасенного им Фродо. Здесь, на наш взгляд, прецедентным текстом для произведения Толкина является одна из 10 заповедей Блаженства из нагорной проповеди Христа: Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю [Мф. 5: 5]. Именно евангельский сценарий воплощен в конце произведения, когда Фродо пророчесствует Сэму: «Но не горюй, ты ведь мой наследник. Все, что я имел, теперь твое. А у тебя еще и Розы, и Эланор, и еще будут мальчишки: и Фродо, и Мерри, и Пиппин, и еще дочка – Златка, или даже больше, чем я могу предвидеть. Твои славные руки и голова понадобятся везде. Ты станешь мэром, и будешь им столько, сколько захочешь» [8, с. 339]. Именно Сэму как наследнику земли, суждено будет читать Алую Книгу, хранить память о Великих событиях уходящей Эпохи и «следить, чтобы никто не забывал о Великой Опасности, и еще больше любил свою землю» [8, с. 339].

Незадолго до начала работы над «Властелином Колец» и «Космической Трилогией» Толкин и Льюис беседовали о тех книгах, которые сами хотели бы прочесть, и пришли к выводу, что им, пожалуй, придется самим их писать. Писатели кинули жребий, и Толкину выпало писать о путешествии во времени, а Льюису – книгу о космических путешествиях. В созданных произведениях немало общего. Отметим сходства в образе друга, выполняющего функции помощника – слуги, в романе «Переландра» из «Космической Трилогии» Льюиса. Здесь этот образ вписан в отношения (воплощенного в тексте) автора и главного героя. Вторая глава «Переландры» посвящена проводам и встрече Элвина Рэнсома. Воплощенный автор шел в дом своего героя по важному поручению. Накануне Льюис получил письмо от Рэнсома, который просил «упаковать» его в своеобразный космический корабль, который в тексте именуется «гробом» («a coffin»), а также взять на себя его дела в области благотворительности и проститься с ним, так как ни воплощенный автор, ни его герой «не знает», суждено ли Рэнсому вернуться из космического путешествия. Автор готов послужить своему герою, и в то же время он исполнен грусти и любви к Элвину: «Я с любовью подмечал его привычные жесты, обороты речи – то, что мы всегда видим в любимой женщине, но в друге замечаем только перед разлукой или в последние часы перед тяжелой, опасной операцией» [4, с. 179].

Чувства воплощенного автора подчеркивают детали: «стало совсем холодно». (Когда Льюис вошел в дом и ожидал Рэнсома, он заметил, что в доме было тепло). Удивительно трогательная сцена прощания показывает,

604 | что в основе отношений автора и его героя – мужская дружба, по мнению К. С. Льюиса, – одна из самых возвышенных форм любви.

«Я не мог представить себе, что человек, сидящий так близко от меня, такой очевидный и осязаемый, через несколько часов станет недостижимым, превратится лишь в образ, а там – и в тускнеющий образ моей памяти» [4, с. 179].

В книге «The Four Loves» («Любовь») автор рассматривает дружбу как форму любви, игравшую огромную роль в древности, но практически забытую современным человеком. «В старину дружбу считали самой полной и счастливой из человеческих связей. Нынешний мир ее лишен. Конечно, все согласится, что кроме семьи мужчине нужны и друзья. Но самый тон покажет, что под этим словом подразумевают совсем не тех, о ком писали Цицерон и Аристотель. Дружба для нас – развлечение, почти ненужная роскошь. Как же мы до этого дошли?» [6, с. 333].

Таким образом, взаимоотношения автора и героя «Переландры» также можно отнести к области средневековой модели мира. Дружба, по мысли К.С. Льюиса, – это та форма любви, в которой наиболее полно проявляется человеческая личность. Важной чертой дружбы является наличие общего интереса, восхищение друг другом и единомыслие. Общим интересом автора и его героя в «Космической трилогии» является соотношение Истины и средневековой модели вселенной. Автор считает Рэнсома честнейшим и разумнейшим человеком, Рэнсом, в свою очередь, высоко ценит («преувеличивает») литературный дар Льюиса, верит в его способность противостоять силам зла. Прощаясь, они прекрасно осознают, что думают об одном и том же, испытывают единое чувство. «Наконец оба мы смутились – каждый угадывал, что чувствует другой» [4, с. 179]. Именно друзьями чаще всего называют друг друга Фродо и Сэм во «Властелине Колец» Толкина.

Сцена погружения Рэнсома в летательный аппарат описана как развернутая метафора похорон, где автор, страдая, готовит к погребению и словно хоронит своего героя. «До сих пор вижу я в страшном сне, как закрываю ледяной крышкой гроб, где лежит живой человек, и отступаю назад. Я остался один. Я не видел, как он улетел. Я убежал в дом, мне стало плохо. Через несколько часов я закрыл дом и вернулся в Оксфорд» [4, с. 180]. Хоронит своего хозяина и герой «Властелина Колец». И оба хозяина в конечном счете чудесным образом возвращаются к жизни, воплощая в текстах инклингов пасхальный архетип.

Имплицитного и воплощенного автора художественной прозы К.С. Льюиса объединяет подчеркнутая на уровне развития сюжета и стилистики текста преданность и любовь к своему герою. Такое отношение во многом сопоставимо с отношением средневекового вассала к своему господину, описанным К. С. Льюисом в литературоведческом труде «Аллегория Любви».

Претерпевая неземной страх и преодолевая непростые препятствия, в художественном мире романа «Переландра» воплощенный автор приходит на встречу к своему герою, чтобы выполнить его поручение. С одной стороны, автор – доверенное лицо своего героя, с другой – он покорно терпит от героя критику в свой адрес. (То же самое делает и кроткий безропотный Сэм во «Властелине Колец»). Данная форма отношений автора и его героя является новаторским приемом Льюиса в сфере художественной поэтологии. На наш взгляд, такая форма отношения автора к герою восходит к Евангельской идее: «кто хочет между вами быть большим, да будет вам слугою» [Мф. 20:26].

Таким образом, образы слуги во «Властелине Колец» и «Космической Трилогии» объединяют следующие характеристики:

- Дружба с хозяином (как форма любви)
- Верность
- Кротость
- Близость к автору произведения (сближение планов Сэма и автора во «Властелине Колец» и воплощенный автор, который служит своему герою в «Переландре»)
- Оба слуги хоронят своего героя, а потом радуются его «воскресению из мертвых».

Литература

1. Дэй Д. Герои Толкина / Пер. с англ. Н. Некрасовой. – Москва : «Эксмо», 2020. – 256 с.
2. Исигуро К. Остаток Дня / Пер. с англ. В. Скороденко. – Москва : Эксмо-Пресс, 2018. – 320 с.
3. Козеняшева Л. М. Лингвопоэтические средства создания образа слуги в английской литературе XIX–XX веков: дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2006. – 192 с.
4. Льюис К. С. За пределы Безмолвной планеты. Переландра. / Пер. с англ. С. Кошелев, М. Мушинская, А. Казанская, Л. Сумм. – Москва : ЛШ, Вече, Книжное обозрение, 1993. – 335 с.
5. Льюис К. С. Избранные работы по истории культуры. – Москва : Новое литературное обозрение, 2016. – 928 с.
6. Льюис К. С. О Любви // Христианство / Пер. с англ. И. Череватой, Н. Трауберг. – Москва : АСТ, 2018. – 384 с.
7. Разумахина К. Ю. Художественный мир произведений П. Г. Вудхауза и английская юмористическая традиция: дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2018. – 259 с.
8. Толкин Дж. Р. Р. Властелин Колец. В 2 частях. / Пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого. – СПб.: «Северо-Запад», 1992. – 480 с.
9. Толкин Дж. Р. Р. Письма. Под ред. Хамфри Карпентера и Кристофера Толкина / Пер. с англ. С. Лихачевой. – Москва : Эксмо, 2004. – 576 с.

Kosinskaya A. S.*Immanuel Kant Baltic Federal University***The image of the servant in “The Lord of the Rings” by J. R. R. Tolkien and C. S. Lewis’s “Space Trilogy”**

The «eternal» image of the servant is considered in the works of two inklings: J. R. R. Tolkien and C. S. Lewis. Such common features of the artistic images of the servant as devotion, love for his master, responsiveness, emotionality, the ability to make friends and the ability to empathize are revealed. Both heroes serve their masters on the eve or during difficult trials (a trip to Mordor in Tolkien and a flight to Venus in Lewis). Tolkien’s character, unlike Lewis’s hero, walks a considerable part of the way with his hero. Lewis’s hero only sees off, waits and meets his master, and also describes his journey. If the servant in «The Lord of the Rings» was originally an employee (gardener) of the main character, then in the «Space Trilogy» the role of the servant of the protagonist is performed by Lewis himself, that is, the author is the narrator, embodied as a secondary hero in the text. Common motives connected with images of the servants are revealed in “The Lord of the Rings” and “Perelandra”.

Keywords: J. R. R. Tolkien, C. S. Lewis, the image of the servant, the protagonist, “The Lord of the Rings”, “Perelandra”.

Функциональный подход к изучению падежной системы русского языка на подготовительном курсе

В статье рассматриваются особенности преподавания русского языка как иностранного на примере функционального подхода. Приводится таблица с основными значениями предложно-падежной системы, способствующая успешному усвоению русского языка на начальном этапе.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка как иностранного, языковая компетенция, предложно-падежная система русского языка, функциональный подход.

При обучении иностранному языку как средству общения, а именно это и является основной задачей, стоящей перед преподавателем, грамматика русского языка носит прикладной характер. Следует отметить, что она необходима для того, чтобы понимать иноязычные высказывания, самостоятельно строить данные высказывания, уметь сознательно контролировать построение высказывания и выбирать необходимые грамматические формы и конструкции.

На подготовительном курсе обучающиеся знакомятся с грамматическими средствами общения – единицами языка, являющимися носителями его грамматических свойств и средством выражения грамматических значений, знание которых и умение пользоваться которыми способствует участию в речевом общении.

Обратим внимание на то, что владение грамматическими средствами включает в себя знание морфологии (системы формоизменения слов и правил из образования), синтаксиса (правил сочетания слов и построения предложений), словообразования (способов формирования слова и его структуры) [3, с. 136].

Конечной целью обучения грамматике на подготовительном курсе является формирование грамматической компетенции как составной части компетенции языковой. В состав грамматического навыка входят знания из области:

- морфологии, которые способствуют правильному употреблению грамматической формы слова;
- синтаксиса, которые дают возможность правильно располагать слова во всех типах предложения и их сочетания в связной речи;

608 | – графики, обеспечивающей навыки правильного написания букв и соединения в слоги и слова;

– орфографии, к которой относят безошибочное письмо [3, с. 138].

Грамматические навыки формируются на основе приобретенных знаний, выполнения упражнений, наблюдения над использованием грамматического явления в контексте предложения, подражания речи носителей.

В данной статье мы хотели бы обобщить теоретический материал, представив функции предложно-падежной системы русского языка и поделиться своими наблюдениями при работе с иностранными обучающимися на подготовительном курсе.

Целью объяснения грамматического материала является демонстрация его формальных признаков, семантических возможностей использования в речи. Наличие или отсутствие сходного грамматического явления в родном языке обучающегося может стать условием выбора способа объяснения нового материала. Известны два способа ознакомления с новым грамматическим материалом: 1) объяснение на основе правила (теоретико-практический способ); 2) объяснение на основе применения (практический способ).

Приступая к изучению новой функции падежа, сначала мы придерживаемся практического способа, создавая конкретную речевую ситуацию, а выяснив, что языковых знаний не хватает, переходим к теоретико-практическому способу. Мы считаем, что именно такое комбинирование способов подачи материала способствует лучшему усвоению и успешному формированию грамматического навыка. Данная последовательность развивает не только языковую догадку, но и носит интуитивный способ усвоения материала.

Порядок и последовательность изучения грамматической темы определяются рекомендациями программы, содержанием учебного пособия, учебно-методическими материалами кафедры и, конечно же, индивидуальными особенностями обучающихся. Многие грамматические темы не имеют однозначных рекомендаций по объему и последовательности изучения материала, поэтому от преподавателя требуется и прекрасное владение материалом курса, и знание методологии.

Овладевая падежной системой русского языка, обучающиеся-иностранцы приобретают два вида умений: с одной стороны, учатся устанавливать связи между определенной падежной формой и смыслом высказывания, выражаемым ею, с другой – установив смысл высказывания, определяют соответствующую ему падежную форму. Эти умения им необходимы для рецептивных и активных видов деятельности. На начальном этапе обучения при изучении падежной системы целесообразно использовать дедуктивный способ введения грамматического материала по принципу «от значения к форме». Представление предложного и винительного падежей начинается с объяснения выражаемого ими значения, а потом предъявляется форма. При

введении дательного, родительного, творительного падежей объяснение осуществляется индуктивным способом, принцип подачи материала «от формы к содержанию» [1, с. 308].

В работе с обучающимися на подготовительном курсе необходимо придерживаться принципа наглядности и схематичности. Приведем таблицу с функциями падежной системы, которая не только способствует лучшему усвоению предложно-падежной системы, но и служит незаменимым помощником на занятиях.

В настоящее время существует разнообразное количество учебных пособий на отработку падежных форм, но заданий, позволяющих отработать значение каждого падежа на уроке русского языка как иностранного, существует немного.

Знакомство с грамматической системой русского языка, особенно на начальных этапах, дает понять обучающимся, что эта система достаточно сложна, поэтому мы считаем, что именно функциональный подход облегчает знакомство с предложно-падежной системой русского языка и способствует успешному усвоению грамматических навыков и, как следствие, способствует беспрепятственному коммуницированию в иноязычной среде.

Литература

1. Лысова Т. В. Особенности изучения падежной системы на занятиях по русскому языку как иностранному//Международное образование и сотрудничество: сборник материалов V международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан» 02 ноября 2017 г. – Москва : ТехПолиграфЦентр, 2017. – С. 300–310.
2. Русская грамматика: в 2 т. – Москва : Наука, 1980. – Т. 1. – С. 783.
3. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/ А. Н. Щукин. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык. Курсы, 2015. – с. 784

Kochulanova E. V.

Mikhailovskaya Military Artillery Academy

A functional approach in studying russian case system as a foreign in preparatory course

Features of teaching the Russian language as a foreign language in functional approach are described in the article. A table with the basic forms of the prepositional-case system, which contributes successful studing of the Russian language at the first stages, is provided.

Keywords: methodology of teaching Russian as a foreign language, language competence, prepositional-case.

Постановка и совершенствование фонетических навыков у кубинских студентов филологов- русистов вне языковой среды

Преподавание русского языка на факультете иностранных языков Гаванского университета претерпевает процесс постоянного усовершенствования. Однако в течение многих лет кубинские преподаватели русского языка работают с библиографией, сосредоточенной на обучении русскому языку для всех. Это является тормозом в обеспечении эффективности учебного процесса. Вследствие этого у большинства студентов неправильно формируются фонетические навыки и по этой причине основная цель вводно-фонетического курса полностью не достигается. При необходимости обеспечения у учащихся владения нормами произношения в настоящей работе представляется проект создания национально-ориентированного самоучителя под названием «Русское произношение самостоятельно».

Ключевые слова: самоучитель, фонетика, дидактические принципы, принцип учета родного языка.

В последние годы являлся очень популярным среди учащихся и преподавателей коммуникативный подход к обучению иностранному языку. Его основная цель — общаться свободно на иностранном языке. Однако данный подход очень часто сосредоточится не на форме, а на содержании. Иногда это являлось тормозом в процессе обучения русскому языку как иностранному у студентов филологов-русистов вне языковой среды, потому что будущие филологи должны в максимальной мере усвоить фонетическую норму русского литературного языка. Чтобы добиться такого уровня языка у студентов надо автоматизировать такие навыки. Чтобы добиться автоматизации преподавателю необходимо сосредоточивать сознательное внимание учащегося на отработке звуковой стороны русского языка; здесь намечается важность вводно-фонетического курса.

Несмотря на объективную необходимость коммуникативного подхода к обучению иностранному языку, в некоторых случаях необходимо смешение коммуникативного метода и традиционного. Нельзя забывать, что

при обучении иностранному языку необходимо принимать во внимание постулаты языкознания.

Владение нормами русского произношения дает иностранцу чувство уверенности в пользовании русским языком как средством общения. Такая ситуация обостряется в случае студентов филологов-русистов, которые намерены посвятить свою трудовую жизнь работе с русским языком, либо в качестве преподавателей, либо переводчиков.

Дидактические принципы в самоучителе «Русское произношение самостоятельно»

На первом этапе обучения практически невозможно исключить родной язык из голов учащихся, а тем более при изучении РКИ вне языковой среды. В результате этого часто происходит замена навыков иностранного языка навыками родного.

Когда на занятиях РКИ имеется в виду сопоставление сходных и несовпадающих явлений в родном и изучаемом языках при отборе и представлении учебного материала, тогда используется принцип учета родного языка и культуры учащихся.

Зная сходства и различия между этими двумя языками, преподаватель может установить, какие виды фонетических навыков уже имеются у учащихся, какие надо снова формировать, а какие навыки следует корректировать.

На Кубе преподаватели русского отделения факультета иностранных языков Гаванского университета почти всегда работают с библиографией, сосредоточенной на обучение русскому языку для всех. При обучении фонетическому аспекту они имеют в виду порядок звуков, представленный в этих книгах и учебных пособиях. В результате этого у большинства студентов неправильно формируются фонетические навыки. Не владея навыками произношения, человек не может понять речь при прослушивании и потому не может ответить на то, что он услышал, т. е. нарушается акт коммуникации.

В настоящее время самоучитель представляет собой один из основных средств обучения, во-первых, потому, что такой вид обучения позволяет человеку самому решать, чему и как он будет учиться и строить процесс обучения с учетом своих индивидуальных особенностей. Во-вторых, новая мировая ситуация, связанная с пандемией COVID-19, изменила взгляды на образовательный процесс. Как никогда самообучение является обязательным компонентом в процессе обучения в образовательных учреждениях. Таким образом, учащиеся должны в полной мере учиться самостоятельно с помощью «папки преподавателя».

Дальше мы предлагаем создать национально-ориентированный самоучитель, потому что использование принципа учета родного языка учащихся при написании учебного издания позволяет:

а) экономить аудиторное время при объяснении сложного материала или семантизации новой лексики;

б) облегчить усвоение нового материала с помощью включения механизма положительного переноса или сознательного избегания интерференции; для того, чтобы установить, какого вида навыки надо формировать, нужно знать какие уже имеются у учащихся. Например, если при постановке звуков у кубинских студентов филологов-русистов преподаватель учитывает особенности родного языка учащихся, он будет знать, какие звуки могут представлять трудности для них, и сможет предупредить некоторые фонетические ошибки. В результате этого преподаватель способен выбрать наиболее эффективные приемы в каждом конкретном случае. Один из этих приемов – использования звуков-помощников. В случае постановки звука [ы] можно использовать звуки-помощники [к], [г], [х], потому что они имеют то же самое движение, как и звук [ы]. Преподаватель только может выбрать наилучший звук-помощник, если он хорошо осведомлен об особенностях и возможных трудностях, которые при его произнесении испытывают кубинские студенты.

в) повысить мотивацию учащихся, потому что они знакомятся с традициями и культурой страны изучаемого языка.

В частном случае данного самоучителя при отборе тематики, порядка введения звуков, способа сообщения знаний и при формировании и развитии навыков и умений используется принцип систематичности и последовательности, т. е. имеются в виду четыре правила этого принципа: 1) от простого к сложному; 2) от известного к неизвестному; 3) от легкого к трудному; 4) от близкого к далекому. Этот принцип связан со структурой и порядком процесса обучения. Его использование обеспечивает прочность усвоения учебного материала.

Представление учебного материала должно быть в комплексе. Для выполнения этого высказывания в данном самоучителе имеется в виду принцип системности, потому что этот принцип предлагает овладение навыками и умениями в системе обучения.

В процессе обучения у учащихся формируются знания, которые недостаточны для автоматизации навыков и умений. Для этого учащимся необходимо развивать мыслительную деятельность. С целью развивать мышление в нашем учебном издании используется принцип сознательности обучения.

При этом в этом учебном издании для отработки каждого звука представляется система упражнений, в которых выдерживается принцип наглядности. Этот принцип является весьма полезным при написании комплекса упражнений, потому что при формировании слухо-произносительных навыков огромную роль играют органы чувств человека, в особенности – органы речи. Применение осязаемых моментов артикуляция дает учащимся быстрое и эффективное усвоение учебного материала.

Хорошее формирование навыков и умений иногда не обеспечивает студентам свободную речь на иностранном языке. Нуждается оно в способности воспроизвести изученное и воспользоваться знаниями в практической деятельности. С целью залога успешного усвоения учебного материала в данном самоучителе употребляется принцип прочности знаний, навыков и умений. В этом принципе предусматривается не только формирование знаний, но и их закрепление, совершенствование. В издании обращается особое внимание на тренировку содержаний уроков.

Основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции у учащихся, т. е. учащиеся должны быть способны общаться свободно на иностранном языке. Для того чтобы в конце обучения учащиеся смогли использовать иностранный язык как средство общения, в самоучителе используются модели ситуаций реального общения.

При написании этого издания используется принцип страноведческой компетенции, который прививает учащемуся культурную грамотность, предполагающую владение иностранным языком на основе русской культуры носителей данного языка (включая речевой этикет, а также общие представления о культуре, истории, географии, правах, обычаях, традициях, присущих данному народу).

Структура данного самоучителя:

Структура этого учебного издания отвечает всем вышеуказанным принципам. Самоучитель «Русское произношение самостоятельно» предназначен для обучения русскому произношению (от одной-двух недель) для взрослых кубинских учащихся, начинающих изучать русский язык. Основная цель самоучителя – формирование и совершенствование произносительных навыков. Кроме того, учащиеся познакомятся с транскрипциями.

Самоучитель состоит из трех разделов. Первый раздел – вводно-фонетический курс. В нем вводятся русские звуки. Порядок введения звуков отвечает результатам сопоставления испанского и русского языков. Во вводно-фонетическом курсе авторы знакомят учащихся со звуковой системой русского языка и с речевым аппаратом. В конце курса предлагается урок для тренировки. Таким образом, учащиеся работают со всеми звуками.

«Русское произношение самостоятельно» может быть использован студентами в своей самостоятельной работе вне аудиторного времени, а также в качестве дополнительного материала на уроках русского языка как иностранного. Как преподаватель, так и студенты во втором и третьем разделах могут выбрать, с какими звуками хотят работать. Это зависит от индивидуальных недостатков учащихся, т. е. от тех звуков, которые представляют трудности для них.

Во втором разделе можно будет познакомиться с гласными, которые, согласно разным авторам, не являются трудными для кубинцев. Однако

614 | мы решили работать с ними потому, что, в отличие от испанского языка, русские гласные в речи различаются аллофонами под влиянием редукции и аккомодации. Таким образом, можно сказать, что, хотя некоторые русские и испанские гласные очень похожи между собой, нужно работать с ними в разных позициях.

Разделы самоучителя состоят из уроков. Каждый урок начинается с упражнений с прослушиванием. Впервые учащиеся должны познакомиться со звуками, а потом с их артикуляцией. Когда звук считается трудным для учащихся, на уроке самоучителя представлены специальные упражнения. Как правило, уроки первого раздела включают схемы артикуляции русских звуков.

Во второй и третий раздел включаются результаты сравнения палатализованных звуков со своими непалатализованными парами. Сюда включены также упражнения на сопоставление звуков, которые могут заменить один другим.

В этом самоучителе на каждом уроке студенты могут использовать аудиозапись. Это позволяет учащемуся слушать настоящую русскую речь. Кроме того, студент имеет возможность прослушать эталон столько раз, сколько ему будет необходимо. Также в нем есть методические комментарии на обоих языках (испанском и русском), потому что учащиеся не обладают нужным языком для успешного понимания объяснений и комментариев на русском языке.

Большая часть упражнений предназначена для выполнения в устной форме. В конце каждого урока даются ключи к упражнениям. В упражнениях, где студенты должны только читать, они имеют возможность слушать варианты текстов, прочитанных носителями русского языка.

В приложении помещены алфавит, таблицы и словарь. Алфавит находится в конце издания, потому что порядок введения звуков в самоучителе не связан с порядком звуков в алфавите. Алфавит будет полезен со словарем. Таблицы показывают все правила, которые встретятся студентам на уроках. В словаре можно найти список новых терминов и слов, понимание которых может затруднить студентов.

Предполагается, что в результате работы по самоучителю кубинские студенты-филологи повысят свой уровень владения произносительными навыками, тем самым повысится эффективность учебного процесса в русском отделении в целом.

Литература

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – Москва : Русский Язык, 1984. – С. 5–27.
2. Евзикова О.В. В чем заключается коммуникативный подход к обучению иностранным языкам? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.englishzoom.ru> (дата обращения 19.03.22.).

3. Казими́рова С.Н. Язык-посредник в преподавании иностранного языка / С.Н. Казими́рова. – Текст: непосредственный // Филология и лингвистика. – 2017. – № 1 (5). – С. 48–52.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – 4-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1988. – С. 10–20.
5. Рябоконе́ А.В. Как обеспечить средствам самоучителя ориентацию автолингводидакта в условиях его деятельности? // Язык, сознание, коммуникация. – Москва : МАКС Пресс. – 2001. – № 16. – С. 103–107.
6. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2016. – С. 34–45.
7. Щукин А.Н. Основы учебниковедения в преподавании русского языка как иностранного. Пособие для преподавателей и студентов-филологов. – Москва : Русский язык, 2017. – С. 53–63.
8. Colectivo de autores. Ciclo de conferencias de Metodología de la enseñanza de la lengua rusa. – La Habana: Pueblo y Educación, 1987. – С. 34–46.
9. Iruela Agustín. Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación como lengua extranjera. Revista de Didáctica. 15 de enero de 2007.

*Sylie Cruz-Caceres,
Daniel Motola-Roffe
University of Havana*

Formation and Improvement of Phonetic Skills Among Cuban Students of Russian Philologists Outside the Language Environmen

The teaching of the Russian language at the Faculty of Foreign Languages of the University of Havana is undergoing a process of constant improvement. However, for many years, Cuban teachers of the Russian language have been working with a bibliography focused on teaching Russian for everyone. This is a brake in ensuring the effectiveness of the educational process. As a result, phonetic skills are formed incorrectly in most students, and for this reason the main goal of the introductory phonetic course is not fully achieved. If it is necessary to ensure that students master the norms of pronunciation, this paper presents a project to create a nationally oriented self-teacher called «Russian pronunciation independently».

Keywords: self-instruction manual, phonetics, didactic principles, mother tongue principle.

Кулева Анна Сергеевна
Шестакова Лариса Леонидовна
Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН
lara.shestakova@mail.ru;
an_kuleva@mail.ru

Поэтическая география в «Словаре языка русской поэзии XX века»

В статье рассматривается употребление географических названий в поэтическом языке Серебряного века на материале тт. VIII и IX многотомного «Словаря языка русской поэзии XX века». Словарь описывает язык десяти выдающихся русских поэтов XX в. (И. Анненского, А. Ахматовой, А. Блока, С. Есенина, М. Кузмина, О. Мандельштама, В. Маяковского, Б. Пастернака, В. Хлебникова, М. Цветаевой).

Ключевые слова: лексикология, лексикография, лингвистическая поэтика, топонимы.

В статье рассматриваются некоторые аспекты употребления топонимов в поэтическом языке. Географические названия, служащие своего рода историко-культурными маркерами, играют в тексте художественного произведения особую роль. Статья стоит на материале многотомного «Словаря языка русской поэзии XX века» (СЯРП) [3], который создается в Институте русского языка им. В. В. Виноградова РАН. Словарь представляет собой сводный хронологически выстроенный словарь-тезаурус поэтического языка конкретной эпохи, объединяющий черты регистрирующего и объяснительного справочников. Словарные статьи содержат стихотворные контексты из произведений выдающихся русских поэтов XX в., творивших преимущественно в эпоху Серебряного века: И. Анненского, А. Ахматовой, А. Блока, С. Есенина, М. Кузмина, О. Мандельштама, В. Маяковского, Б. Пастернака, В. Хлебникова, М. Цветаевой (ниже в статье используются условные обозначения, принятые в СЯРП: шифры, включающие указание на автора и год создания произведения). Отличительной чертой Словаря является его лексическая полнота, причем существенную часть словника составляют имена собственные разных классов, в частности топонимы [4: 126–129]. Для поэзии Серебряного века характерно глобальное восприятие мировой культуры и истории, обращение к именам и названиям помогает создать широкую многомерную картину, разворачивающуюся во времени и пространстве.

На основе рабочих материалов к СЯРП был составлен краткий словарь, в котором описываются имена собственные [1], его продолжением стал электронный «Словарь имен собственных» (<http://lexgus.ru>), который включает

в себя как личные имена, так и географические названия (и другие типы онимов).

Одной из причин принятия принципиального решения о включении имен собственных в общий словарь СЯРП можно назвать зыбкость границы (особенно важную для поэтической речи) между собственными и нарицательными единицами: в словаре они соседствуют, причем на основе некоторых онимов иногда складываются словообразовательные гнезда.

Можно заметить, что отраженные в «Словаре имен собственных» географические названия иллюстрируют вполне ожидаемую ситуацию: мир Серебряного века был в значительной степени европоцентричным (например, *Париж* упоминается 50 раз, тогда как *Байкал* лишь однажды), причем можно выделить как современное, так и историческое измерение. Есть различия и в степени подробности отражения мира: если Азия и Америка представлены в основном названиями крупных географических объектов (страны, реки, столицы), то в Европе и России поэты видят и более мелкие объекты. Весь комплекс соответствующих словарных статей позволяет составить впечатление о своего рода «поэтической географии» Серебряного века.

Данная статья строится на ограниченном, но весьма показательном материале: словарные статьи на букву Т составляют значительную часть последних по времени опубликованных томов СЯРП – т. VIII (Смола – Толщ) и IX (ч. 1, Только – Уехать). В первом отрезке (Т – Толщ) содержится 891 словарная статья, из них 50 включают географические названия, во втором отрезке (Только – Тятыкин) таких статей 36 из 952. Т. е. на 1843 словарные статьи приходится 86 таких, которые в прямом или опосредованном виде включают топонимы. Многие названия выстраиваются в гнезда из основной лексемы и производных слов, но иногда в материалы словаря попадает только единица, образованная от топонима, например: *таитянка*. (Интересно, что в поэтическом корпусе НКРЯ [2] название *Taimiti* представлено шире, чем *таитянка*, но это можно объяснить хронологическими обстоятельствами и особенностями авторского идиостиля.)

Географические названия, встречающиеся в материале СЯРП, очень разнородны. Их можно классифицировать по различным основаниям. Так, уже упоминались различия по принципу «свое – чужое», «современное – историческое», а также «общее – частное»; к этим типам можно добавить принципы «реальное – мифологическое» и даже «регулярное – индивидуально-авторское».

Рассмотрим следующие группы топонимов (и образованных от них слов).

Названия стран и крупных регионов: *Таврида (Таврический)* ‘устар. и высок. Крым’, *таитянка* (ср. *Taimiti*), *Тамань*, *Техас*, *Типерери* ‘вар. к Типперэри; графство в Ирландии’, *Трансваль* ‘вар. к Трансвааль – одна из бурских республик’, *Тунис*, *Турухан*, *Турция (турецкий, турки, турчанка)*, *Тюрингия* ‘историческая область в Германии’.

618 | Названия гор: *Тайгет* ‘горы в Греции на п-ове Пелопоннес’, *Татры*, *тибетский* (ср. *Тибет*).

Названия рек и др. водных объектов: *Темза*, *Терек* («Терец»), *Тигр*, *Тисс*, *Тобол*, *Тура*; *Тразименский* ‘ср. Тразименское озеро в Этрурии’; а также *тихоокеанский*.

Названия городов и др. населенных пунктов: *Таганрог*, *Тамбов* (*тамбовский*), *Таруса*, *Тверь* (*Тверской*, *Тверская* и *Тверская-Ямская* ‘улицы в Москве’), *Тавриз*, *Ташкент* (*Тошкент*, *ташкентский*), *Тегеран* (*тегеранский*), *Темник*, *Тифлис* (*тифлисский*, *тифлисец*), *Тмутаракань*, *Тобольск* (*тобольский*), *Тобрук*, *Томск*, *Тоскана* (*тосканский*), *Топь* ‘название деревни’, *Тосно*, *Туансе*, *Тула* (*тульский*), *Тушино*, *Тырново*, *Тюмень*.

Топонимы древнего мира (преимущественно из античной истории): *Тарпейский* ‘Тарпейская скала – отвесная скала в Др. Риме, с которой сбрасывали осужденных на смерть преступников’, *Тартар*, *Тир* (*тирский*), *Трезена*, *Троя* (*троянский*), *Тулэ* ‘вар. к Туле; согласно античным географам, остров у Полярного круга’; сюда же можно отнести упомянутые выше названия *Таврида*, *Тайгет*, *Тигр* ‘одна из двух основных рек Месопотамии’ и *Тразименский*.

Микротопонимы: *Таицкий*, *Тарканхут*, *Тауэр*, *Тендра*, *Термезский*, *Тиволи*, *трапезундский*, *Трехгорный*, *Трехпрудный*, *Трианон*, *Троицкий*, *Трубная*, *Тучков*, *Тюшери*.

Особо следует отметить индивидуально-авторские употребления: *тихославль* (ср. *Ярославль*, *Лихославль*, *Судиславль*), ср.:

ТИХОСЛАВЛЬ [нов.] [Зангези:] Они голубой тихославль, Они голубой окопад. Они в никогда улетавль, Их крылья шумят невпопад. РП Хл920-22 (486);

Тьмутаракань и тьмутараканясь ср. Тмутаракань, ср.:

ТМУТАРАКАНЬ [др.-рус. город на Таманском п-ове; см. тж ТЬМУТАРАКАНЬ] Это вещи, голые ветки, божась чердаками, Вылетают на тучу. Это – черной божбою Над тобой бьется пригород Тмутараканью В падучей. П916 (I,512);

ТЬМУТАРАКАНЬ [вар. к ТМУТАРАКАНЬ] Это вещи ветки, Божась чердаками, Вылетают на тучу. Это черной божбою Бьется пригород Тьмутараканью в падучей. Это Люберцы или Любань. Это гам Шпор и блюдоц, и тамбурных дворец, и рам О чугунный перрон. П916 (I,249.1);

ТЬМУТАРАКАНЯСЬ [нов.; см. ТЬМУТАРАКАНЬ] Шеры... / облигации... / доллары... / центы... / В винницкой глуши тьмутараканясь, / так я рисовал, / вот так мне представлялся / стопроцентный / американец. М925 (223).

Как легко заметить, в последних приведенных словарных статьях основу поэтических употреблений составляет не прямое значение топонима *Тмутаракань* ‘др.-рус. город на Таманском п-ове’, а его переносное значение ‘глушь, дикое место’ (в ироничном контексте Маяковского отметим также паронимическую аттракцию *тьмутаракань/таракан*).

Обращение к конкретным контекстам показывает, что употребление не в прямом значении вообще очень характерно для топонимов в поэтической речи. Часто знаковая единица оказывается отсылкой к какой-либо ситуации – составитель словаря в таком случае оказывается перед серьезным затруднением: далеко не всегда авторская аллюзия легко прочитывается современным читателем. Для более однозначного прочтения стихотворных строк может быть недостаточно расширения контекста или заполнения зоны значения (факультативной в СЯРП), поэтому при конкретном контексте при необходимости добавляется уточняющий комментарий. Ср.:

ТАТРЫ [горный массив в Польше и Словакии] ... Вары – взяли и Т. – взяли, Взяли блики и взяли дали, Но – больнее, чем рай земной! – Битву взяли – за край родной. [о захвате Чехии фашистами] Цв939 (II, 359)

ТЕМНИК [гор. Темников в Мордовии] Царкосельскую одурь Прячу в ящик пустой, В роковую шкатулку, В кипарисный ларец, А тому переулку Наступает конец. Здесь не Т., не Шуя – Город парков и зал, Но тебя опишу я, Как свой Витебск – Шагал. [возм., связано с именами знатных боярских родов – Темниковы, Шуйские] Ахм961 (249.2)

ТЫРНОВО [гор. в Болгарии] И если Болгария Разорвала своего господина цепи И свободною встала, после стольких годов, Решеньем судилища всемирного – Долина цветов, – Это потому, что прошло Три в одиннадцатой Со дня битвы при Тырнове [в 1393 г. войска султана Баязета (Баязида) взяли гор. Тырново – столицу основной части Второго Болгарского царства] Хл920-22 (491)

В случае если словарная статья содержит лишь один контекст, составители могут привести необходимую информацию только в одной из зон:

ТУШИНО Покоем полно Т.. Огни потушены. Храпят ночные табуны, Друзья в час мира и войны. <...> То Смута. Годы лихолетья и борьбы, Насильств, походов и вражды. [подмосковное село Тушино летом 1608 г. стало резиденцией Лжедмитрия II («Тушинского вора»)] Хл [912–13] (237)

ТУРУХАН [Туруханский край (сев. часть Красноярского края); здесь: о каторге] Такие всегда на примете. Живут, не мозоля рук. И вот он, конечно, в Совете, Медали запрятал в сундук. Но с тою же важной осанкой, Как некий седой ветеран, Хрипел под сивушной банкой Про Нерчинск и Т.: Ес925 (III,199)

Как уже отмечалось выше, для поэтической географии Серебряного века характерна существенная диспропорция: наиболее подробно представлены названия тех географических областей, которые воспринимаются как «свои». Приведенные лексические единицы можно свести в несколько рядов:

– топонимы родной страны (Российская империя / СССР) – эта группа оказывается не только многочисленной, но и наиболее многообразной, включая не только области, города и реки, но и различные микротопонимы, ср.: *Тверская* и *Трубная* (улицы в Москве), *Трехпрудный* (переулок в Москве), *Троицкий* и *Тучков* (мосты в Петербурге);

- топонимы Европы (включая Средиземноморье);
- топонимы древнего мира (преимущественно античности).

За пределами этих групп в рассматриваемом блоке на букву Т остаются единичные названия – например, Техас.

Очевидно, что причиной такого неравномерного восприятия мира оказываются два фактора – традиционно европоцентричное образование и непосредственный жизненный опыт поэтов. Стихотворные контексты показывают, что в тех случаях, когда автор использует название, более редкое для «картины мира» своего современника, за этим нередко стоит конкретный факт. Так, в следующих примерах можно видеть отражение биографии поэтов (американская поездка Маяковского, персидская – Есенина, жизнь в эвакуации Ахматовой):

ТЕГЕРАН Улеглась моя былая рана – Пьяный бред не гложет сердце мне.
Синими цветами Тегерана Я лечу их нынче в чайхане. Ес924 (III,7);

ТЕРМЕЗСКИЙ [прил. к Термез (гор. в Узбекистане)] Это рысьи глаза твои, Азия, Что-то высмотрели во мне, Что-то выдразнили подспудное, И рожденное тишиной, И томительное, и трудное, Как полдневный т. зной. Ахм945 (207.3);

ТЕХАС [штат в США] Мальчишка / Джон / выходит вон. / Ол райт! / Т., / Калифорния, / Массачузэт. / Ходит / из края в край. / Есть хлеб – / ол райт! / нет – / ол райт! М925 (223).

Показательно, что многие «чужие» названия, почерпнутые из современных поэтам исторических событий, нередко создают намеренный конфликт «своего» и «чужого», когда «чужое» не только начинает восприниматься как «свое», но и выводит повествование на более высокий общечеловеческий уровень. Такие названия, приобретающие символическое значение, можно видеть в следующих примерах:

ТОБРУК [гор. в Ливии] А земля под ногой гудела, И такая звезда глядела
В мой еще не брошенный дом И ждала условного звука... Это где-то там – у Тобрука, Это где-то здесь – за углом. [Т. стал местом жестоких сражений в ходе Северо-Африканской кампании во время Второй мировой войны] Ахм940-60 (296).

ТРАНСВАЛЬ [вар. к Трансвааль – одна из бурских республик] Зимой / в печурку-пчелку / суют / тома Шекспирьи. / Зубами / щелкают, – / картошка – / пир им. / А летом / слушают асфальт / с копейками / в окне: / – Т., / Т., / страна моя, / ты вся / горишь / в огне! – *Цит.* [строки из нар. песни времен англо-бурской войны (на основе стих. Г. Галиной «Бур и его сыновья»)] М927 (563).

Как можно отметить в приведенных выше примерах, в ряде случаев географические названия, встречающиеся в произведениях поэтов Серебряного века, не вполне понятны современному читателю. Одни названия

были актуальны для поэтов и их современников, и поэтому их культурно-исторический ореол неочевиден сейчас. Другие употреблены в устаревших или вариантных формах, ср. *Тавриз* ‘город в Иране; совр. Тебриз’, *Тифлис* ‘устар. вар. к Тбилиси’, *Трансваль* ‘вар. к Трансвааль’, ср.:

ТАРКАНХУТ [вместо Тарханкут – мыс на западе Крыма] Кому-то стало дурно. Казалось, жуть минуты Простерлась от Кинбурна До хуторов и фольварков За мысом Тарканхутом. П926-27 (I,333).

Таким образом, географические названия воплощают характерное для поэзии Серебряного мира символическое и вместе с тем предельно конкретное видение мира. Через нагруженные культурными ассоциациями онимы поэт передает обширные смысловые пласты, сконцентрированные буквально в одной лексеме. Поскольку для современного читателя не все заложенные автором смыслы в достаточной степени очевидны, возрастает роль лексикографического отражения поэтического языка: специальное внимание к каждому слову, и в особенности – к имени собственному, позволяет более точно воспринять поэтический текст.

Литература

1. Григорьев В.П., Колодяжная Л.И., Шестакова Л.Л. Собственное имя в русской поэзии XX века: Словарь личных имен. – Москва : Азбуковник, 2005. – 446 с.

2. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // Режим доступа – <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения 20.03.2022).

3. СЯРП – Словарь языка русской поэзии XX века. Т. I–IX (1) / Сост.: Григорьев В.П. (отв. ред.), Шестакова Л.Л. (отв. ред.), Колодяжная Л.И. (ред.), Кулева А.С. (ред.), Бакеркина В.В., Гик А.В., Реутт Т. Е., Фатеева Н.А. – Москва : Языки славянской культуры, 2001–2021.

4. Шестакова Л.Л. Русская авторская лексикография: Теория, история, современность. – Москва: Языки славянских культур, 2011. – 464 с.

*Kuleva A.S.,
Shestakova L.L.*

Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences Poetic geography in the “Dictionary of the language of Russian poetry (20th century)”

The article focuses on the usage of geographical names in the language of poetry. The “Dictionary of the language of Russian poetry (20th century)” contains poetic lines of ten outstanding poets of the Silver Age: I. Annensky, A. Akhmatova, A. Blok, S. Yesenin, M. Kuzmin, O. Mandelstam, V. Mayakovsky, B. Pasternak, V. Khlebnikov, M. Tsvetaeva. If necessary, contexts are accompanied by short comments.

Keywords: lexicology, lexicography, linguistic poetics, toponyms.

Сталинская культурная политика и ее последствия

В статье рассматриваются особенности сталинской культурной политики в Советском Союзе 30-х – начала 50-х гг. Автор анализирует изменения, происходящие в сфере культуры после прихода к власти Иосифа Сталина. Подробно рассматриваются средства и методы, с помощью которых устанавливался контроль над творческой интеллигенцией. Большое внимание уделяется стилистической унификации в области искусства. На основе изложенных фактов автором делается вывод о противоречивых результатах сталинской культурной политики и ее последствиях для дальнейшего развития советской культуры.

Ключевые слова: культурная политика, творческие союзы, идеология, стилевая унификация, социалистический реализм.

Культурные преобразования были важнейшей частью государственной политики СССР на протяжении всего его существования. Однако цели, приоритеты и методы культурной политики существенно менялись, в зависимости от того, кто был во главе государства и каких взглядов он придерживался. Как известно, в конце 20-х гг. в результате политической борьбы внутри партийного руководства к власти пришла консервативная группа большевиков во главе с Иосифом Сталиным. В сравнительно короткие сроки (1929–1931 гг.) они вытеснили «ленинскую гвардию» с руководящих постов в правительстве и установили бюрократическую диктатуру внутри партии. Все важнейшие направления, в том числе и в сфере культуры, возглавили верные соратники Сталина. В 1929 г. после ожесточенной критики, в частности за свое увлечение авангардными направлениями в искусстве, была вынуждена подать в отставку вся коллегия Наркомпроса во главе с А. В. Луначарским. Новым наркомом просвещения стал Андрей Сергеевич Бубнов. В отличие от своего предшественника он не был блестящим эрудитом, зато обладал выдающимися организаторскими способностями и умением эффективно реализовывать директивы правительства на практике.

В начале 30-х годов культура, как и другие сферы общественной жизни, попадает под жесткий государственный контроль. При Бубнове была сформирована единая система управления культурными организациями и проведена общая унификация искусства в соответствии с представлениями руковод-

ства. Приходит конец творческому разнообразию 20-х гг. и существованию свободных творческих групп и союзов.

В 1932 г. ЦК ВКП(б) принимает постановление «О перестройке литературно-художественных организаций». В нем отмечалось, что за последние годы «был достигнут большой как количественный, так и качественный рост литературы и искусства», и нынешние литературные и художественные организации «становятся уже узкими и тормозят серьезный размах художественного творчества», то есть нуждаются в перестройке [1]. В связи с этим, принимается решение распустить все существующие в СССР литературные и художественные объединения. Вместо них в каждой области искусства создавался единый творческий союз: Союз художников, Союз архитекторов, Союз композиторов, Союз писателей, Союз кинематографистов и т.п. Каждый такой союз имел устав, регулирующий его деятельность, и правление во главе с председателем. В члены правления, как правило, выбирались наиболее лояльные к правящему режиму люди с репутацией ревностных «борцов» с инакомыслием. Именно через творческие союзы правящая партия в дальнейшем будет проводить свою политику и контролировать творческую интеллигенцию. Фактически участники союзов превращались в государственных служащих, призванных выполнять все распоряжения правительства, выполнять госзаказ на нужные режиму произведения. Взамен государство создавало им все необходимые для работы условия: художникам предоставлялись мастерские и выставочные залы, литераторам – издательства и типографии, музыкантам – концертные площадки. Государство гарантировало членам творческих союзов зарплаты и гонорары за произведения. Помимо этого, они получали бесплатные государственные квартиры и дачи, путевки в санатории и дома отдыха. Большинство деятелей культуры стремились вступить в союзы, чтобы решить свои материальные проблемы, и получить гарантию благополучной творческой жизни.

Кроме того, наиболее выдающиеся и успешные деятели культуры, получали государственные премии и почетные звания. Так, в 1936 г. было учреждено звание «народного артиста СССР». Среди первых его получателей были великие режиссеры К.С. Станиславский, В.И. Немирович-Данченко. Почетные звания давали множество выгод и привилегий: хорошую прибавку к зарплате, почет и уважение в обществе, больше возможностей для самореализации. В 1943 г. учреждается звание «народного художника СССР», а позже и ряд других званий.

В 1939 г. были учреждены Сталинские премии. Они стали ежегодно присуждаться деятелям культуры за выдающиеся произведения в области литературы, музыки, живописи, скульптуры, архитектуры и театра. Произведения, удостоенные Сталинской премии, автоматически попадали в «золотой фонд» советского искусства. Картины сразу приобретали в собственность

624 | крупнейшие музеи, литературные произведения издавались огромными тиражами и экранизировались, музыка исполнялась на крупнейших концертных площадках Советского Союза.

Чтобы более эффективно использовать сферу культуры для «правильного» воспитания общества, руководство коммунистической партии проводит стилистическую унификацию. Следует отметить, что Сталин и его сторонники были достаточно консервативны в своих культурных предпочтениях. В отличие от команды Луначарского, они отдавали предпочтение классике и академическому искусству. Авангардное искусство было для них чуждо и не понятно. В одном из своих выступлений Сталин заявил: «Нет искусства ради искусства, нет и не может быть каких-то «свободных», независимых от общества, как бы стоящих над этим обществом художников, писателей, поэтов, драматургов, режиссеров, журналистов. Они просто никому не нужны» [2, с. 247]. В другой раз он заметил, что художники должны создавать понятные картины, «...чтобы не нужно было догадываться кто изображен на них». Рассуждая о, так называемых, абстрактных картинах он находил их бесполезными и бессмысленными. «Сколько людей приходили во время войны вдохновиться на подвиги к памятнику Минину и Пожарскому на Красной площади! – отмечал он и добавлял: – А на что может вдохновить груда ржавого железа, выдаваемая «новаторами» от скульптуры за произведение искусства? На что могут вдохновить абстрактные картины художников?» [2, с. 248]. Исходя из вышесказанного следовал вывод, что авангард вреден и отвлекает от идеологической борьбы, в которой деятели культуры должны принимать активное участие. Необходимо выбрать и всячески поощрять тот художественный стиль, который будет понятен массам и в рамках которого можно будет создавать идейные произведения, вдохновляющие на социалистическое строительство и «правильный» образ жизни.

Доминирующим стилем в литературе, живописи и других видах искусства был объявлен социалистический реализм (соцреализм). Суть его сводилась к тому, что произведение должно было реально отражать окружающую действительность и быть понятным для простого человека (рабочего или крестьянина). Вместе с тем, оно должно было иметь «правильную» идеологическую направленность, формировать коммунистическую систему ценностей, вдохновлять на свершение трудовых и военных подвигов.

Так, например, в живописи предлагалось создавать визуальный рассказ с правильно расставленными акцентами. Наиболее часто художники соцреализма изображали сцены из повседневной жизни рабочих и крестьян. Среди подобных работ: «Герои первой пятилетки», «Стахановцы» и «Колхозное собрание» Александра Дейнеки, «Физкультурный парад» и «Работницы Уралмаша» Юрия Пименова, «Девушки Метростроя»

Александра Самохвалова и другие. Крайне важным считалось повышение социального статуса рабочего человека, прославление людей рабочих профессий. Поэтому художниками-соцреалистами было создано такое количество портретов героев индустриального и сельского труда. Тоже самое наблюдается и в монументальном искусстве. Так, с 30-х гг. в Центральном парке культуры и отдыха имени Горького в Москве располагалась «Аллея ударников», состоявшая из бюстов рабочих и крестьян, прославившихся высокими достижениями в своей профессии. Да и самая известная скульптура соцреализма «Рабочий и колхозница» Веры Мухиной прославляла людей труда – рабочих и крестьян.

Эти же цели преследовал и кинематограф, который в СССР становится одним из приоритетных видов искусства. Государство не жалело денег на развитие киноиндустрии, создавая киностудии во всех союзных республиках. По инициативе Сталина, главной целью советских кинематографистов было объявлено создание массового игрового кино, понятного простому зрителю. Перед режиссерами ставились определенные задачи: показать успехи индустриализации и колхозного строительства, рассказать о героическом прошлом страны, сформировать образ идеальных советских граждан и т. д. Именно в таком ключе сняты знаменитые фильмы сталинской эпохи: «Светлый путь» Григория Александрова, «Свинарка и пастух» и «Кубанские казаки» Ивана Пыррева, «Чапаев» братьев Васильевых.

Вместе с тем, искусство, которое не вписывалось в рамки соцреализма, объявлялось «формализмом» и, фактически, запрещалось. Все модернисты и авангардисты подвергались грубой критике в средствах массовой информации. Их могли выгнать из Союзов, лишить работы и даже репрессировать. В разное время «формалистами» объявлялись художники К.С. Малевич и В.В. Кандинский, композиторы Д.С. Шостакович и С. С. Прокофьев, режиссеры С.М. Эйзенштейн и В.Э. Мейерхольд и др. Не имея возможности свободно работать, многие деятели авангардного искусства стали уезжать из страны, другие – были вынуждены перестроиться и обратиться к социалистическому реализму. В последнем случае – они могли снова творить и получать преференции от власти. Тот же Эйзенштейн, напомним, был лауреатом двух Сталинских премий, Шостакович – пяти, Прокофьев – шести.

Следует отметить, что наряду с безжалостным истреблением авангарда и альтернативного искусства стало возрождение классики. Предполагалось, что социалистический реализм – это продолжение традиций классической русской культуры демократической и революционно-демократической направленности. Поэтому в отличие от 20-х гг. обращение к русской и мировой классике приветствовалось и поощрялось. Так, в 1937 страна широко отметила 100-летие со дня рождения А.С. Пушкина. Интересно, что эти торжества вызвали многочисленные насмешки и обвинения в «пропагандистском об-

626 | мане» у русской эмиграции. Однако даже они не могли отрицать, что только в советской России Пушкин впервые стал действительно народным поэтом, а его произведения стали выпускаться миллионными тиражами и вошли в каждый дом, в каждую семью. Аналогичная ситуация происходит и с другими русскими классиками.

В театральном искусстве также наряду с ужесточением цензуры и репрессиями на авангард и модернизм происходит реабилитация классического репертуара. Наиболее часто ставили произведения Александра Островского, Антона Чехова, Максима Горького. 30-е годы – это расцвет творчества режиссера Владимира Немировича-Данченко. В этот период он переносит на сцену русскую классическую прозу: «Мертвые души» Гоголя, «Воскресенье» Толстого, «Анна Каренина» Толстого.

Настоящий расцвет в 30–50-е гг. переживает и советский музыкальный театр, куда вернулся весь репертуар мировой оперной классики. Правда, исполнялись итальянские, французские и немецкие оперы на русском языке, чтобы их могла понимать неподготовленная публика. Обязательной частью репертуара являлись русские классические оперы Глинки, Мусоргского, Чайковского, Римского-Корсакова и др. Для приобщения неподготовленной публики к высокому искусству на предприятиях бесплатно распространялись билеты в драматические и музыкальные театры, а по радио и телевидению регулярно транслировались классические произведения.

В целом, давая оценку культурным преобразованиям 30-х – начала 50-х гг. хотелось бы отметить их противоречивый характер. С одной стороны, в этот период государство выделяет на развитие культуры и образования большие средства, создает для творческой интеллигенции «особые условия», не смотря на переживаемые экономические трудности. В эпоху соцреализма создаются действительно великие произведения искусства, ставшие частью общероссийского культурного наследия. Культурные ценности становятся максимально доступны широким слоям населения. Положительным моментом являлось также возвращение классического наследия, которое в революционном угаре 20-х пытались отменить.

С другой стороны, вследствие ужесточения государственной культурной политики была существенно ограничена свобода творчества. Введения стилевой унификации, усиления контроля и цензуры, обособление от мирового культурного развития негативно повлияло на культурные процессы в Советском Союзе, ограничив их многообразие и многовариантность. Из культурного пространства надолго выпали выдающиеся произведения авангарда, ставшие в дальнейшем гордостью отечественного искусства XX века. Множество талантливых деятелей культуры были репрессированы или потеряли возможность работать, что также негативно повлияло на развитие советской культуры в целом.

Литература

1. Постановление ЦК ВКП(б) «О перестройке литературно-художественных организаций» от 23 апреля 1932 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.1000dokumente.de/?c=dokument_ru&dokument=0008_ssp&l=ru&object=translation (дата обращения 11.12.2020).

2. Сталин И.В. Выступление на встрече с творческой интеллигенцией, 1946 г. // Жухрай В.М. Сталин: правда и ложь. – Москва : Сварогъ, 1996. – С. 245–251.

Kuprina I.V.

Pushkin State Russian Language Institute

Stalin's cultural policy and its consequences

The article examines the features of Stalin's cultural policy in the Soviet Union of the 30s – early 50s. The author analyzes the changes taking place in the field of culture after Joseph Stalin came to power. The means and methods by which control over the creative intelligentsia was established are considered in detail. Much attention is paid to stylistic unification in the field of art. Based on the facts presented, the author concludes about the contradictory results of Stalin's cultural policy and its consequences for the further development of Soviet culture.

Keywords: cultural policy, creative unions, ideology, style unification, socialist realism.

Словообразовательные средства эвфемизмов в русском и албанском языках

В данной статье рассмотрены словообразовательные средства эвфемизации морфологического уровня как отражение особенностей русской и албанской лингвокультуры, приведены примеры эвфемизмов и дана их краткая сравнительная характеристика в ключе культурных особенностей обеих стран.

Ключевые слова: эвфемизм, словообразовательные средства, русский язык, албанский язык.

Как известно, эвфемизация является сложным семантическим, но и не всегда представляет собой результат только семантического преобразования. Традиционно эвфемизмы исследуются как языковое явление лексико-семантического уровня и отличаются большим структурным разнообразием с точки зрения грамматики [5, с. 157; 4, с. 30]. Эвфемизмы в албанском языке связаны с древними народами, начиная с иллирийцев, но с развитием албанского общества сфера эвфемизмов сузилась, так как существуют множество эвфемизмов, которые со временем и исчезают, поскольку их носители являются люди первобытных племен.

Они также сыграют заметную роль в обогащении расширении словарного запаса албанского языка. Первым значительным трудом, в котором затрагиваются эти явления, является исследование албанского лингвиста Г. Хана (G. Hahn) «Studime shqiptare (Албанские исследования)» [8, с. 105].

В 1949 году, в научном албанском сборнике “Buletini shkencor” впервые опубликована статья Экрем Чябея под названием “Disa eufemizma te shqipes (Некоторые эвфемизмы албанского языка)”. Автор в основном занимается словами-способствующими эффекту смягчения, вызываемые к жизни моральными, суеверными или религиозными мотивами, вследствие которых возникает необходимость эвфемистической замены. Таким образом, он отметил, что “эвфемизмами как у многих языков, так и в албанском были: названия животных (волк, медведь, лиса, змея и т. д.)”, названия различных заболеваний (оспа, тиф, эпилепсия и т. д.) и названия смерти [11, с. 52–53; 12, с. 22–23].

В лингвистической литературе в русском и албанском языках словообразовательный способ эвфемизации включает префиксальное и суффиксальное словообразование. Чем «старее» слово, тем выше ценность с лингвистической точки зрения.

В диссертации С. И. Айтасовой «Система средств эвфемизации», выделяются морфологические средства (словообразовательные и лексико-грамматические средства), способствующие улучшению оценки денотата [1, с. 100].

Ч. Чжан предложил, что для создания эвфемизмов широко используются словообразовательные средства: чаще всего эвфемизация достигается при помощи аффиксов со значением отрицания, неполноты признака или действия, аффиксов с признаком категории вежливости, а также путем образования аббревиатур и усечения слов как особого способа словообразования [7, с. 105].

В рамках последнего исследователь разделяет следующие словообразовательные средства морфологического уровня:

а) суффиксы неполноты проявления признака: «смягчение» грубого слова достигается посредством аффиксов, выражающих значение недостаточности неполноты проявления признака (*-оват/-еват-*, напр., *подловат, толстоват приглуповат*), уменьшительно-ласкательные (*-и/с-*, напр., *грешки, -енек*, напр., *толстенек*); С помощью разных аффиксов со значением неполноты признака, действия или признака преуменьшения происходит эвфемизация высказывании: *прихрамывает – хромой; приболеть – заболеть; постреливать – вести постоянные пристрелки; попугать – испугать, запугать; постарше – старый, пожилой* и мн. др.

б) приставки неполноты действия (*при-*, напр., *прыгнул*) отрицательной приставки (*не-*, напр., *неприятель, нетрезвый, недобрый*) [7, с. 105–107].

По мнению некоторых ученых предлагаются следующие морфологические способы:

1) образованные эвфемизмов посредством приставки *не-*, определяются, как «эвфемизмы через отрицание», «псевдоэвфемизмы», «полуэвфемизмы» [3, с. 62–64.].

В. П. Москвин рассматривает подобные эвфемизмы как «эвфемизмы, образованные посредством так называемой номинации через отрицание». Согласно его исследованию, «номинации через отрицание» реализуются двумя способами: а) образованием производных с помощью приставки *не-* от соответствующего антонима и б) отрицанием посредством частицы *не*. Например, невежливый вместо *грубый*, нечистый вместо *грязный* и т. д. [2, с. 121; 1, с. 114].

2) лексико-грамматические средства; наречия с семантикой незначительности признака *немного, отчасти* и др. (напр., *немного поистерлась, приглнул немного – вместо обманул, солгал*) по отношению к номинации с отрицательно оцениваемым денотатом;

3) синтаксические средства: вводные компоненты (напр., *так сказать, прости господи, в некотором роде, с позволения сказать, не во гнев будь сказано, позвольте заметить*) отличаются от стилистических эвфемизмов, так как не выполняют декоративную функцию [1, с. 99].

Согласно классификации Н. В. Прядильниковой, выделяются следующие группы специфических словообразовательных аффиксов со значением инфериорности, образующих единицы различной частеречной принадлежности, приспособленные к выполнению эвфемистической функции:

а) суффиксы существительных с уменьшительным значением: (*ангелоченк, -ц -онк/енк, -шик (ленца, приписочка, лгунишка)*);

б) приставки существительных и прилагательных, выражающие умеренную или неопределенную степень проявления признака *полу-, лебез-/небес, недо-* (*полумертвый, недоовложения*);

в) суффиксы прилагательных и наречий, выражающих слабую степень проявления признака: *-оват-/-еват-* (*сутуловатый*), *гньк-/ -оньк-* (*глуховат, грязновато*);

г) суффиксы и приставки глаголов, выражающие слабую интенсивность или неполноту действия: *при-* (*прихрамывать, приостановить*), *по-* (*полуложь*), *со-, под-, недо-* (*недослышать, недоедать (в значении «голодать»)*), *-ива-/ -ева* (*пошаливать, постреливать, сложновато*), *полу-* (*недоговаривать, приболеть, пошаливать*) [6, с. 60].

Как в русской, так и в албанской лингвистической литературой широко используются следующие словообразовательные средства морфологического уровня. В албанском языке не все способы словообразования можно проиллюстрировать эвфемизмами.

1. Образованные эвфемизмов посредством приставки *не-*. Важно отметить, что в албанском языке встречаются примеры создания антонима с помощью префикса *не-*, где достигается цель смягчения слова. Во избежание прямого обозначения денотата алб. «*genjeshtar*», русс. «лжец» мы говорим алб. «*thua j te vertete*» русс. «не скрывай (скрой) правду», алб. «*mos e sjell biseden rrotull*», русс. «не ходи вокруг да около» – вместо «не обманывай» и т. д. Кроме того, обнаружены примеры эвфемизмов, обозначающие грязного, нечистого человека; алб. «*i rakujdesshem*» букв. «неосторожный», русс. «невымытый» – вместо «грязный»; алб. «*i parregullt*», русс. «непорядочный» – вместо прямого наименования отр. характеристики лица [10, с. 51].

2. Образования эвфемизмов с помощью суффиксации. Эти способы эвфемизмов в албанском языке, построенные с помощью разных суффиксов, но количество суффиксов, которые служат для образования эвфемизмов, относительно небольшой. Они также представляют только одну лексико-грамматическую категорию в виде существительных или прилагательных образованные от существительных с помощью суффикса. Еще одна особенность этих производных эвфемизмов заключается в том, что некоторые суффиксы используются для определенных стилистических целей, в основном с уменьшительно-ласкательными оттенками и близостью и т. д. [10, с. 53].

Одним из наиболее эффективных средств для образования эвфемизмов является старый суффикс албанского языка (*e*) – (*s*), который служит для образования имен существительных от существительных или даже из других тем, таких как: алб. «toks-**i**», бук. «земляной» вместо «змея», алб. «**e** toks» бук. «земляная» вместо русс. «эпилепсия»; русс. «эпилепсия» – вместо «черная немочь, падучая болезнь, падучая»; алб. «shqans-**i**» вместо «змея», алб. «greshqamsi», бук. «проскользнувшая» вместо «змея»; алб. «gjaksi» бук. «кровопролитий» вместо «дьявол» и т. д.

Интересно, что при образовании эвфемизмов с помощью суффикса *-as*, использованы в албанском языке преимущественно с наименованием места их обитания этих демонов, таких как: алб. «ferr-**as**» бук. «колючий куст» вместо «змея» и т. д.

Встречаются также эвфемизмы – производные существительные, образованные от глаголов, но с ограниченным употреблением, образованные сокращенной формой глагола с суффиксом *-je*. Тем самым, названия эти эвфемизмов используются, в основном, во множественном числе, такие как: алб. «ardhjet», бук. «прибытие» вместо вид заболевания, алб. «daljet» бук. «выходы» вместо вид заболевания и т. д. [9, с. 29].

Кроме того, выделяются некоторые суффиксы, относящиеся к определенным темам, отражающие одушевленные имена существительные на основе, которых образуется эвфемизм. Таким образом, из одушевленных имена существительных с суффиксом *-osh*; *-alosh(e)* образованы эвфемизмы алб. «rikaloshе», бук. «с горошками» вместо «лиса». Тогда как с суффиксом *-ec* образуется эвфемизм алб. «bardhec» бук. «белый» ласкательно-уменьшительная форма слова русс. «инсект, Насекомое» – вместо «вошь, блоха, клоп, белые вши» [10, с. 54].

Мы также встречаем и другие суффиксы с более ограниченным использованием, такие как *-ti*, образующие конкретные имена: алб. «i eger**ti**», вм. «волк». Таков и суффикс *-cine*, алб. «eger**cine**», образующий эвфемизм «дикий волк». Так, с древним албанским суффиксом, с которым образовались некоторые эвфемизмы, является суффикс *-ze*, такой как: алб. «breshke**z**», бук. «черепаха» вместо вид заболевания и т. д.

В этой группе входит и суффикс *-th*, как: алб. «bur**th**» вместо «вид заболевания»; алб. «zgrap**th**» вместо «змея» и т. д.

3. Эвфемизмы – слова, образованные с помощью префиксов. Образованные слова с помощью префиксов *per-*; алб. «pertoksi» вместо «земляная змея», слова образованные корнем алб. «perdheu» бук. «земля», вместо «земляная змея», а с другим префиксом; *pa-*, с которым мы сталкиваемся в некоторых словах народного языка, образуются эвфемизмы: алб. «papjesi», бук. «без собственности» вместо «дьявол», алб. «I pahajri» бук. «не способный» вместо «вор» и т. д. [10, с. 56].

632 | С префиксом *pen-*, который показывает объект, найденный под другим, образуется эвфемизм алб. «*nentokesi*» бук. «подземный, земный» со значением русс. «змея» [10, с. 58].

4. Эвфемистические слова, образованные с помощью префиксов и предлогов. Это один из продуктивных способов образования эвфемизмов с помощью существительных или глаголов.

Достаточно активным словообразовательным средством и является приставка *pa-*, которая особенно продуктивна и активна в письменной речи. Такие эвфемизмы, образованные приставкой *pa-* и предлогов, можно отметить: алб. «*i paudhi*», русс. вместо «дьявол», алб. «*i pagoji*» русс. вместо «глухой и немой», алб. «*i pahengri*», русс. вместо «бальной».

В зависимости от степени воспитания и образования и нормы этикета, эвфемизмы используются с намерением не обидеть кого-то, не проявить неуважение. Например, старый человек: алб. «*thyer nga mosh*», бук. «сломаный человек по возрасту», русс. вместо «почтенного возраста»; алб. «*i kaluar nga mosh*», русс. «выходить (выйти) из возраста» – вместо «стареть (постареть)»; алб. «*i moshuar*», русс. «в возрасте» – вместо «стареющий, старый». В том числе тайна, ложь, обман функционально несовместимы с эвфемизмами и достаточно широко употребляются как в албанском, так и в русском языках [9, с. 8].

Эти эвфемизмы могут использоваться также в женском роде. Это обусловлено родом эвфемизируемого объекта. Так используется, алб. «*e paudha*», бук. «безымянный, неправедная» вместо «лисица» вместо «вид заболевания» [10, с. 63].

5. Эвфемизмы – слова с префиксно-суффиксным образованием.

В данном случае, образовалось несколько эвфемизмов от имен существительных, в но в некоторых случаях и от глагольных. Продуктивным способом представлена и приставка *per-*, при этом суффиксы могут быть разными: алб. «*perderak*» бук. «пердерак» вместо «гей»; алб. «*lyrpesi*», вместо «нищий»; алб. «*perdhес*» бук. «земля», вместо «змея» [10, с. 68].

В результате сопоставительного анализа русскоязычных и албаноязычных эвфемизмов с точки зрения морфологического уровня, было выявлено более частотное употребление словообразовательных средств в албанском языке по сравнению с русским. На наш взгляд, употребления эвфемизмов, обусловлены национально-культурными и структурно-лингвистическими особенностями двух языков.

Литература

1. Айтасова С.И. Эвфемизация В художественном пространстве Н.В. Гоголя // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». – 2013. – № 2. – С. 100–114.

2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – Москва : Языки русской культуры, 1995. – С. 121.
3. Копнина Г.А. Этическая норма и проблема речевого манипулирования // Русистика на пороге XXI века: Проблемы и перспективы. Материалы Международной научной конференции (Москва, 8–10 июня 2002 г.). – Москва, 2009. – С. 62–64.
4. Обвинцева О.В. Политический эвфемизм как средство языкового воздействия в газетном тексте // Перевод и межкультурная коммуникация / Материалы V международной научно-практической конференции / Институт международных связей. – Выпуск 4. – Екатеринбург, 2003. – С. 30.
5. Орлова С.Н. Когнитивно-дискурсивный анализ эвфемизмов в заголовочных комплексах британского и австралийского национальных вариантов английского языка. – Москва, 2012. – С. 157.
6. Прядильникова Н.В. Эвфемизмы в современной речи: учебное пособие. – Самара : Издательство Самарского государственного аэрокосмического университета, 2009. – 60 с.
7. Чжан Чан'ь Эвфемизация в русском и китайском языках: лингвокультурологический и лингвопрагматический аспекты. – Волгоград, 2013. – С. 105–107.
8. Ibrahim M. Fjalori I zhargoneve dhe eufemizme shqiptare «Interlingua». – Скопье, 2009. – С. 69–192.
9. Osmani T., Pepa S. Rreth tabuve dhe eufemizme ne gjuhen shqipe per boten e kafsheve “Kumtari”. – Шкодер, 1995. – С. 51–56.
10. Osmani T., Pepa S. Tabu dhe eufemizma ne gjuhen shqipe «Samaj – Pira». – Шкодер, 2000 – С. 8–132.
11. Qabej E. Studime etimologjike ne fushe te shqipes. – Тирана, 1982. – С. 52–53.
12. Qabej E. Studime gjuhësore «Gjon Buzuku dhe gjuha e tij». – Тирана, 1977 – С. 22–23.

Kurtaj Arjola

Pushkin State Russian Language Institute

Word-formation means of euphemisms in the Russian and Albanian languages

This article examines the means of euphemizing word-building means of euphemization of the morphological level as a reflection of the peculiarities of the Russian and Albanian linguocultures, gives examples of euphemisms and gives their brief comparative characteristics in terms of the cultural characteristics of both countries.

Keywords: euphemism, derivational means, Russian, Albanian.

«Мистерия Буфф» Владимира Маяковского – воплощение идей нового искусства

В статье рассматривается пьеса Владимира Маяковского «Мистерия Буфф» как пример воплощения идей нового искусства. Произведение рассматривается через контекст русской футуристической драматургии. Работа направлена на раскрытие художественных особенностей произведения, приемов и отличительных черт. Выделяется ряд особенностей пьесы, как примера русской футуристической драматургии.

Ключевые слова: футуризм, авангард, мистерия, буфф, футуристическая драматургия, супрематизм, монтаж.

Двадцатый век русской литературы связан с авангардными течениями, одним из которых является футуризм. Футуристы не просто меняли все общепринятые догмы построения литературного текста, языка, форм, они стремились создать абсолютно новый вид, который бы ворвался во все сферы искусства и занял главенствующую роль. Писатели-футуристы стремились произвести революцию и в области драматургии, а именно создать новые пьесы, проводя сквозь них синтез искусств, переступая знакомые границы и правила построения драматического произведения. Пьесы писателей-футуристов не всегда были поняты простым зрителем и надлежащим образом восприняты. Примером таких произведений могут послужить «Победа над Солнцем» Алексея Крученых, и, конечно, пьесы Владимира Маяковского «Владимир Маяковский» и «Мистерия Буфф», которую мы рассмотрим подробнее. Поэтому изучение подобных произведений остается актуальным, в силу сложности восприятия их сюжетной основы, стилистических и авангардистских приемов футуристов-драматургов и как примеров уникального явления в русской футуристической драматургии.

Следует отметить, что первой революционной пьесой принято считать именно «Мистирию Буфф», так как она была написана и поставлена на сцене в первую годовщину Октябрьской революции. Над ней работал уже на то время гений футуристического слова Владимир Маяковский, режиссером выступал В. Э. Мейерхольд, художником – К. С. Малевич. Выдающееся событие «Мистерии...», разумеется, были восприняты радикально и критично, критики утверждали, что это провал. Рваный плакатный текст, супрематиче-

ские декорации, серые костюмы-комбинезоны участников и актеров – все это создало полностью ожидаемые эффект от публики – это был шок и истинный футуристический эпатаж. Важно обозначить, что режиссер постановки применил важную футуристическую черту, характерную для футуристов – прием монтажа. Это было первое применение в русском театре подобной техники. Роль Человека, одну из центральных ролей спектакля играл по обычаю сам Владимир Маяковский, была отмечена его превосходная игра.

К сожалению для исследователей, до нас не дошла сама постановка, фотографии или костюмы, все что мы можем увидеть это афиша и текст самой пьесы.

Пьеса была издана в 1918 году и афишу с эскизами создавал сам автор «Мистерии...». Обложка книги представляет именно афишу к постановке, но в более упорядоченном виде. На обложке был изображен земной шар с приближенными материками друг к другу и крестом, перечеркивающим название одноименной пьесы «Мистерия Буфф» и фамилией автора. Тут важно заметить, что Маяковский был определенно талантливым художником и авангардистом не только в литературе. Такую зарисовку трудно отнести даже к какому-то определенному стилю, скорее это стиль Владимира Маяковского, который мы не отождествляем с футуристическим. Обложка говорит нам, конечно, о конце прежнего мира, крест, который перечеркивает мир, знаково составленный именно из названия пьесы и фамилии автора, говорит о конце прежнего мира, искусства и литературы, сам автор воплощает в себе этот крест. Сатирическое произведение Маяковский адресует, как ни странно, Лиле Брик, своей возлюбленной, и с момента их знакомства это становится его традицией. Государственный деятель и критик А.А. Лунчарский был в восторге от пьесы и называл ее печатью революции, такой же задорной и дерзкой. Маяковский указывал, что задумка этой пьесы появилась еще в 1917 году, а на диспуте отмечал, что она начата еще во время Февральской революции [1].

Не смотря на ярую критику, пьеса была насыщена художественными образами и футуристическими приемами, одним из таких был прием соединения абсолютного пафоса и комического начала, что было вовсе не свойственно русскому театру. Название является абсолютным оксюмороном, на первый взгляд, но в нем заложена полемичность. Напомним, что мистерия – жанр религиозного театра, а вот буфф или буффонада – также театр, но комический гротескный, площадной. Также за «Мистерией Буфф» закрепилось понятие политическая сатира плакатов и газет или же пафосная, комическая сатира. Еще один важный футуристический прием футуристов раскрывается в произведении – балаган, кроме того, тут присутствует и героическая патетика, и вера в справедливость, и комедия. Такие, на первый взгляд, непривычные понятия присутствуют в одной пьесе. По словам самого Маяковского, его

636 пьеса была велика тем, что впервые в песнопение революционной мистерии переложила будни.

В основе сюжета лежит знаменитая библейская легенда о Всемирном потопе и ковчеге из седьмой книги Бытия. Вместо семи пар скота и птиц у Маяковского представлены люди: чистые: абиссинский негус, индийский раджа, турецкий паша, русский купчина, китаец, упитанный перс, толстый француз, австралиец с женой, поп, офицер-немец, офицер-итальянец, американец и студент – их автор изобразил сатирически; нечистые – люди труда: трубочист, фонарщик, шофер, швея, рудокоп, плотник, батрак, слуга, сапожник, кузнец, булочник, прачка, а также эскимосские рыбак и охотник.

Важно отметить, также что режиссер Всеволод Мейерхольд и Владимир Маяковский впервые работали вместе, однако оба являлись новаторами в своей области и их совместная работа, несомненно, заслуживает внимания. Совместно они также работали над пьесой «Клоп» и второй постановкой «Мистерии...». Декоратор Казимир Малевич к тому времени уже написал знаменитое произведение «Черный квадрат» и разработал свою теорию супрематизма, которая стала основой русского авангарда. Он запечатлел на полотне саму сущность искусства без конкретных образов. Принципы супрематизма – в простых геометрических формах и фигурах, даже в простых линиях показать суть мироздания. Именно эти принципы и были заложены в основу «Мистерии Буфф».

В сюжетном направлении Маяковский использовал в пьесе представление мистерии, в которой библейские образы являются пародийными и комическими, мистерия – это великое и важное в революции, буфф – все смешное и нелогичное в ней. В пьесе присутствуют черты газетного изложения, уличных, шумных пьес. Новаторство в постановке также заключалось в том, что творцом истории и творцом произведения становится сам народ, это представление так называемого агиттеатра, который сочетает в себе политические моменты, авторские патетические направления и поэтическо-философские отступления.

Подводя итог, отметим, что даже сейчас, в XXI веке, мы можем считать Маяковского одним из самых прогрессивных авторов и повторить вслед за Мариной Цветаевой: «...говоря о данном поэте, Маяковском, придется помнить не только о веке, нам непрестанно придется помнить на век вперед. Эта вакансия: первого в мире поэта масс – так скоро-то не заполнится. И обращаться на Маяковского нам, а может быть, и нашим внукам, придется не назад, а вперед» [3, с. 37]. «Мистерия Буфф» включает в себя множество футуристических приемов: балаган, монтаж, синтез искусств, что делает ее ценной для изучения именно русского футуристического театра. Каскад комического, порожденный верой в победу народа, радостное ощущение той самой победы, карнавал и смех, в соединении с серьезным и порой грубым

политическим пафосом, рождало то новое футуристическое искусство, которое так стремились создать футуристы-драматурги.

Литература

1. Альфонсов В. Нам слово нужно для жизни. В поэтическом мире Маяковского. – Москва : Советский писатель, 1984. – 248 с.
2. Маяковский В.В. Сочинения в двух томах / сост. Ал. Михайлова; вступ. ст. А. Матченко; прим. А. Ушакова. – Москва : Правда, 1987. – Т. 2. – 768 с.
3. Цветаева М. Статьи. Эссе. – Терра, «Книжная Лавка», 1997. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://profilib.org/chtenie/38259/marina-tsvetaeva-stati-esse-37.php> (дата обращения: 12.04.2022).

Kurylko M. E.

Institute of foreign language

«Mysteria Buff» by Vladimir Mayakovsky – the embodiment of the ideas of new art

The article considers Vladimir Mayakovsky's play «Mysteria Buff» as an example of the embodiment of the ideas of the new art. The work is considered through the context of Russian futuristic dramaturgy. The work is aimed at revealing the artistic features of the work, techniques and distinctive features. A number of features of the play stand out as an example of Russian futuristic dramaturgy.

Keywords: futurism, avant-garde, mysteria, buff, futuristic dramaturgy, supremacism, montage.

Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка в начальной школе в условиях компетентностного подхода

В статье рассматриваются приемы активизации мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка в начальных классах, направленные на формирование ключевых компетенций младших школьников, формирование навыков грамотного письма, способности к творческой деятельности, мотивации к изучению русского языка.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированный подход, компетенции, учебно-познавательная компетенция, творческие способности.

Не секрет, что русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им так же естественно, как он дышит и растет, с другой – это сложная дисциплина, требующая большого труда. На уроках учащиеся сталкиваются с проблемой непонимания сложных научных названий изучаемых орфограмм, лингвистических понятий, поскольку содержание учебного материала не всегда соответствует возрастным особенностям младших школьников. «В условиях обновления содержания образования кардинально изменился подход к процессу обучения русскому языку» [3] в казахстанских школах. «Обновлена учебная программа по предмету, она приобрела практическую направленность, выражающуюся в развитии умений учащихся практически применять знания и навыки в конкретных жизненных ситуациях для решения проблем, возникающих в реальной действительности. Изучение русского языка в контексте обновления содержания образования позволит сформировать функционально грамотную, конкурентоспособную личность, научит читать, слышать и слушать с пониманием, грамотно писать, говорить, соблюдая речевые нормы» [3], – как обещала автор программы «Обучение в условиях обновления содержания образования на уроках русского языка» Л.П. Лихачева.

На практике получается следующее: выявляется проблема недостаточного внимания к грамотности письма, орфографии, пунктуации. При проверке суммативных заданий (СОЧ и СОР) в критериях оценки грамотность либо

вообще не учитывается, либо не играет решающей роли для определения предметных знаний. Акцент делается на умении составлять связные высказывания на определенную тему. В начальной школе ученики только начинают свой путь в захватывающий мир языкознания. Задача учителя – зажечь огонек любознательности и жажды знаний и сделать все от него зависящее, чтобы этот огонек не погас. Это возможно, только если подходить к преподаванию русского языка творчески, с учетом возрастных особенностей. Мы, педагоги, должны задуматься над вопросами:

1. Как заинтересовать учащихся, увлечь их работой по изучению языка?
2. Какие приемы и методы использовать в своей педагогической практике, чтобы процесс изучения предмета стал интересным и успешным?

Поэтому мы стали работать над методической темой «Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка в начальной школе в условиях компетентного подхода». Как отмечалось выше, дети очень часто испытывают затруднения даже в определении темы урока, поэтому мы предлагаем учащимся самостоятельно формулировать тему, опираясь на содержание учебного материала. Школьники выполняют предложенные учителем мыслительные операции (сравнение, сопоставление, нахождение общего и различий, группировку, классификацию) и приходят к нужному выводу. Для этого им приходится осуществлять связанные между собой интеллектуальные операции в виде следующих друг за другом заданий [1].

Вариант 1: нахождение общего в словах, построение умозаключений на основе краткого рассуждения. Пример упражнения при изучении темы «Правописание имен существительных женского рода с шипящим на конце» 2 класс. На доске записаны слова: *ночь, рожь, дочь, речь, ложь, помощь*.

Задание: определите часть речи данных слов, укажите число и род. (*Имена существительные, единственного числа, женского рода.*)

Что вы заметили в написании этих слов? (*У всех на конце пишется мягкий знак.*)

Значит, тема сегодняшнего урока... (*Учащиеся пытаются сформулировать, при необходимости учитель оказывает помощь.*)

Вариант 2: установление смысловой связи в словах, осуществление группировки, исключение лишнего слова, построение умозаключения. Пример упражнения при изучении темы «Правописание безударных гласных в корне слова». На доске запись: *п...м...дор, г...ра, врач..., сне..., реч..., стол..., к...ртофель*.

Задание: прочитайте слова, запишите их, распределяя по орфограммам, вставьте пропущенные буквы.

Найдите общее в данных словах. (*Все существительные единственного числа, нарицательные.*)

Определите лишнее слово и скажите, какой будет тема сегодняшнего урока.

Указанные упражнения занимательны, интересны детям, мобилизуют учащихся на плодотворную работу на последующих этапах урока.

Если на уроке использовать ситуации, основанные на реальной жизни ребенка, то к работе присоединятся все дети, без исключения, даже пассивные. Тема урока «Правописание слов с непроверяемой безударной гласной». Вы продавцы на рынке в отделах «Овощи», «Фрукты». Напишите название овощей на ценниках: м...рковь, ...гурцы, к...ртофель, к...пуста, п...мидоры, ябл...ки. Если внести элемент соревнования, мальчики – продавцы овощей, девочки – фруктов, то процент успешности выполнения задания повысится. Или при изучении темы «Написание частицы не с глаголами» учащимся предлагалось от имени директора школы написать правила поведения учащихся на перемене, состоящие из запретов.

Применение игровых приемов позволяет сделать обучение русскому языку интересным, доступным, способствует формированию ключевых компетенций, при этом игры и занимательные задания облегчают восприятие детьми орфографических правил и применение их на практике.

Сюжет известной сказки «Снежная королева» мы используем при изучении темы «Однокоренные слова». Герда, сестра Кая, может расколдовать своего любимого названного брата, только если найдет все однокоренные слова, написанные на стенах замка Снежной королевы, к слову, написанному на кусочке льда, находящемся у нее в руках. Или, согласно выдуманному учителем сюжету, герои-путешественники Дядюшка Гриб и его племянники, Скрудж, Алладин, смогут выбраться из подземелья и починить, рухнувший в джунглях самолет, только когда выполнят предложенное задание: прочесть основные пословицы (пишутся на доске с пропуском орфограмм):

1. «Любиш... катат...ся, люби и саноч(?)ки в...зить»;
2. «Любиш... г...стить, люби и к себе звать».

Пословицы для выбора зачитывает учитель:

1. «Любит, как собака палку»;
2. «Любишь братья, люби и отдавать»;
3. «Любишь браниться, люби и помириться».

Учащиеся должны объяснить написание пропущенных орфограмм, определить, какая из прочитанных пословиц, подойдет к двум, записанным на доске, проанализировав их по форме и содержанию, и записать с комментированием в тетрадь.

При изучении темы «Большая (прописная) буква в именах собственных», мы предлагаем вариант игры, который способствует не только усвоению орфограммы, но и развитию логического мышления, творческих способностей. На доске написаны имена собственные: Аня, Белла, Женя, Марина, Лена,

Юля, Света, Денис, Иван, Никита, Оля, Астана, Алматы, Иртыш, Барсик, Бим. Педагог просит учащихся придумать для этих слов как можно больше групп. Например, имена собственные начинающиеся с согласной буквы или имена собственные, состоящие из трех слогов, из трех букв.

Важным показателем сформированности учебно-познавательной компетентности у детей является наличие развитой орфографической зоркости. Ученик должен уметь находить местоположение трудного написания, определять вид орфограммы и применять правила написания на практике. Каждую орфограмму мы обозначаем (по договоренности) особым цветом-сигналом. Например, безударную гласную, проверяемую ударением, обводим красным цветом; парный согласный – синим цветом. Для определения вида орфограммы используем разработанный нами алгоритм-подсказку. Орфограмму «Непроизносимые согласные» мы называем «Звук под колпачком-невидимкой». Для того чтобы его снять, нужно подобрать проверочное слово, в котором звук явно слышится.

При работе над словарными словами мы используем прием исследования слов: лексическое значение слова, этимология слова, слова-родственники, синонимы, антонимы, фразеологизмы, слово в устном народном творчестве и творчестве писателей, слова-рифмы, проба пера. Вся работа над исследованием слов сопровождается работой над орфографией. Тексты произведений, созданные ребятами, используются для дальнейшей работы на уроках по теме «Орфографии». Работа над правильным написанием соединяется с работой по развитию логического мышления. Учащимся предлагаются тексты логических задач с пропусками орфограмм, с заданиями по грамматическим темам.

Мы пришли к выводу, что, включая в уроки задания компетентностно-ориентированного характера, задания, предполагающие от ученика способности к творческой деятельности, мы формируем компетенции младших школьников, повышаем мотивацию к изучению русского языка.

Литература

1. Бакулина Г.А., Обухова Е.А., Дембицкая Н.В. Методика интеллектуального развития младших школьников на уроках русского языка. – Москва : Владос, 2006. – 216 с.
2. Барташников А.А., Барташникова И.А. Учись мыслить. – Игры и тексты для детей 7–10 лет. – Харьков: «ФОЛИО», 1998. – 174 с.
3. Обучение в условиях обновления содержания образования на уроках русского языка [Электронный ресурс] // Республиканский центр дистанционных олимпиад. – Режим доступа: <https://rcdo.kz/publ/5682-obuchenie-v-usloviyah-obnovleniya-soderzhaniya-obrazovaniya-na-urokakh-russkogo-yazyka.html>

Lavreshina I.G.*Primary School №2 in Serebryansk***Activation of students' mental activity in the lessons of the Russian language in primary school in the context of a competency-based approach**

The article discusses the methods of activating the mental activity of students in the lessons of the Russian language in primary grades, aimed at the formation of key competencies of younger schoolchildren, the formation of literate writing skills, the ability to creative activity, motivation to learn Russian

Keywords: competence-oriented approach, competencies, educational and cognitive competence, creative abilities.

Восприятие любовной лирики А. С. Пушкина и Абая Кунанбаева современными подростками-билингвами

Данная работа ориентирована на повышение эффективности обучения русской литературе школьников Казахстана, пробуждение интереса к ней детей-билингвов, популяризацию русской литературы и русской культуры в Казахстане. Актуальность подобного рода работы обусловлена потребностью проведения на высоком методическом уровне обучения русской литературе с целью формирования у обучающихся коммуникативной, речевой и лингвистической компетенций, погружения их в различные культурно-исторические контексты, расширения фоновых знаний иностранных учащихся.

Ключевые слова: европейская и восточная культуры, дети-билингвы, синквейн, фермент духовности.

Последние данные по исследованию читательской грамотности школьников подтверждают тот факт, что современные дети мало читают, у многих ребят низкий словарный запас и недостаточно развита речь. Уроки литературы призваны не только дать общую теоретическую базу, увеличить словарный запас учащихся, но и развивать эмоциональную сферу, а также способствовать нравственному воспитанию подростков.

Тема любви волнует представителей разных возрастов, но для подростков она неизъяснимо тревожащая. В поисках ответа на вопрос, что значит любовь для лириков, мы предложили ребятам-билингвам проект по сопоставлению стихотворений поэтов двух разных культур: европейской и восточной, – чтобы погрузиться в мир образов А.С. Пушкина и Абая Кунанбаева.

Вначале учащимся, для которых родной язык – казахский, предлагается послушать песню «Көзімнің қарасы» [2], положенную на стихотворение Абая Кунанбаева – его свободный перевод пушкинского письма Татьяны к Евгению Онегину. Очевидно, что эта песня волнует ребят, для детей-билингвов песня Абая очень хорошо знакома, она воспринимается как народная, настолько глубоко в ней переданы эмоции девушки-казашки: ее грусть, переживания – поскольку в казахской степи девушку продавали за калым, она не имела права на собственное счастье, на любовь. Глаза ребят блестят, некоторые подпевают. Далее предлагается послушать романс М.И. Глинки «Я помню чудное мгновенье...» [4], написанный на стихотворение А.С. Пушкина.

644 Ребята реагируют по-другому: для них это очень красивое произведение, и сила воздействия поэзии и музыки на учащихся, очевидно, велика. На вопрос, в чем же тайна музыкальности стихотворений, ребята отвечают, что Абай говорит словами простого народа, он пишет сердцем, а Пушкин дает нам всем урок благородства и духовной чистоты, чтобы понять образы Пушкина, надо осмыслить строки, а потом обобщить, найти нравственное и философское значение. Произведения созданы в XIX в., поэтому, конечно, какие-то слова были непонятны для подростков. Но стихотворение Абая они воспринимают сердцем и сразу принимают, потому что это застольная песня в их семьях, это их генетическая память. В стихотворениях Пушкина больше сочетаний, которые они затрудняются объяснить: «мимолетное виденье», «гений чистой красоты». Ребята приходят к выводу, что поэзия – это такой инструмент воздействия на человека, в котором нужно найти разные пласты: чувственный, эмоциональный, духовный, нравственный, философский.

«Любовь, что движет солнце и другие звезды» [5], – писал Данте Алигьери. Ребята соглашались с таким утверждением великой силы этого чувства и находят, что ассоциативно слово «любовь» близко таким понятиям, как искренность, верность, честность, радость, самоотдача, понимание, «это Бог в Вашей душе», «огненная река», «сильный магнит». Как это чувство может быть передано в лирике? Для исследования ребятам были предложены стихотворения Абая Кунанбаева «Ты – зрачок глаз моих» [3], «В руку толщиной коса на ее спине» и стихотворения А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье» [8], «Мадонна».

Группа учащихся, исследовавшая лирику Абая, обратилась к трудам казахстанского ученого В.Я. Новикова: «Река поэзии Абая питалась из трех рукавов, трех притоков. Первый – богатый казахский народный фольклор: эпос, сказки, легенды, богатырские былины, исторические песни, песни акынов, жырау. Второй – сокровищница восточной поэзии, классиков ирано-таджикской литературы Фирдоуси, Саади, Хафиза, Навои, Физули и др. Третий – русская и через нее западноевропейская литература. И эти три потока, слившись, образовали самобытную национальную поэзию Абая» [6]. Ученый объяснил школьникам, в чем национальный колорит поэзии Абая. Ребята пришли к выводу, что поэт использует поэтические образы, связанные с восточными представлениями о красоте женщины. Казахский лирик подчеркивает милые черты ее внешности. Сравнение женщины со зрачком глаз говорит о том, что она для него самое главное в жизни, что его мысли только о ней, лирический герой признается, что он по доброй воле находится в плену милых чар. Он рад тому, что в его сердце поселилась любовь. По описанию в стихотворении мы можем представить внешний облик возлюбленной: она стройна, даже тонка; белокожая, светлоликая, похожа на спелое, наливное яблоко; толстые длинные косы, открытый лоб, красивые,

выразительные глаза, черные брови, яркие губы, красивые зубы. Ее смех похож на звон соловья, она нежная, скромная девушка. В ее взоре и искренности, и ум, и достоинство. Поэт обращается к таким средствам изобразительности, как метафоры: *«зрачок глаз моих», «Пламень души золотых», «Сердцу мук не избыть», «Косы – сумрак ночной», «Гнет его ветерок», «Смех твой – звон соловья», «Красота – божий дар», «пророк повелел Быть в плену милых чар», «В руку толщиной коса на ее спине», «Брови – уголь, шея – снег», «Черные ее глаза – зеркало в стене»; сравнения: «Яркий рот, словно мед», «Блеск зубов, словно лед», «Ты бела, словно снег», «Ты нежна, как цветок», «Схожий с яблоком в наливе, в спелой белизне», «будто наяву»; эпитеты: «Гибок стан и высок», «Тело нежное бело, светлое лицо», «Строен стан, изящны ноги», «Образ милый», «Сердце бедное»; антитезы: «Ты грустна – Ты ясна», «даль темна – мне весна». Абай передает глубокую взволнованность своего состояния: «А рукой ее коснешься, – по своей вине Сердце бедное твое застучит вдвойне». Лирический герой не может поверить, что встретил такую красавицу наяву, ему кажется, что это сон, но это счастливая реальность, и до этой девушки можно дотронуться рукой. В стихотворении мы не только можем увидеть зримые образы, но и услышать звуки звенящих шолп, как самую волшебную музыку влюбленного человека. Мы можем представить, насколько возлюбленная изящна и грациозна: «не тороплива, не холодна, не говорлива» – как Пушкинская Татьяна. Рефрен усиливает восторг поэта: «Девушку ты видел ту, что приснилась мне?»*

Другая группа учащихся исследовала стихотворения А.С. Пушкина. Первое посвящено А. Керн. Ребята пришли к выводу, что любовь для поэта – «чудное мгновенье», волшебство, очарование, неиссякаемый источник вдохновения, радости жизни. А сама возлюбленная – «гений чистой красоты». Необычное сочетание этих слов усиливает их эффект: каждое слово как сильный звон колокола, а все вместе они заставляют задуматься о том, каким же должно быть отношение к женщине. Надежда на то, что новая любовь впереди, – самая высокая и светлая надежда Пушкина. Автор использует эпитеты: *«чудное мгновенье», «голос нежный», «милые черты», «небесные черты», «грусти безнадежной», «шумной суеты»; метафоры: «Бурь порыв мятежный Рассеял прежние мечты», «во мраке заточенья», «Тянулись тихо дни мои Без божества, без вдохновенья, Без слез, без жизни, без любви», «воскресли вновь», «Душе настало пробужденье», «сердце бьется в упоенье», «воскресли вновь И божество, и вдохновенье, И жизнь, и слезы, и любовь»; сравнения «Как мимолетное виденье, Как гений чистой красоты». Чтобы выразить свои чувства, Пушкин обращается к инверсии, параллелизму, анафоре, рефрену: «Как мимолетное виденье, Как гений чистой красоты». Другое стихотворение посвящено Наталье Гончаровой, жене поэта, но за образом красивой земной женщины проглядывается образ Мадонны, Матери Господа*

646 | Христа, Пречистой девы. Ребята вспомнили мадонн Рафаэля и Леонардо да Винчи. Невольно Пушкин сравнивает свою жену, подарившую ему четырех детей, с Мадонной, родившей миру Спасителя. Это сравнение поражает ребят. Стихотворение состоит из 14 строк с рифмой по закону сонета. Ребята определяют, что перед нами пушкинский сонет. Прилагательное «чистый» употреблено в форме превосходной степени, и это не случайно. В этом мы слышим гимн женщине, преклонение перед ней как перед матерью. К слову «образец» школьники подобрали такие синонимы, как эталон, идеал, пример. Мадонна – символ нравственного идеала и скромного целомудрия. Автор обращается к эпитетам: «Пречистая», «божественный спаситель», «чистейший образец», «старинных мастеров», «суеверно им дивился», «важному суждению знатоков», «В простом углу моем», «медленных трудов», «кроткие»; метафорам: «Украсить свою обитель», «Она с величием, он с разумом в очах», «во славе и в лучах», «под пальмою Сиона», «Творец Тебя мне ниспослал, тебя, моя Мадонна», «Чистейшей прелести чистейший образец»; лексическим повторам, усиливающим эмоциональность: «Одной картины я желал быть вечно зритель, одной...»; сравнению: «Чтоб на меня с холста, как с облаков...».

Ребята подчеркивают, что для Пушкина очень важно прилагательное *чистый*, оно повторяется в двух стихотворениях: «*гений чистой красоты*», «Пречистая», «Чистейшей прелести чистейший образец». Исследователи в этимологическом словаре нашли, что слово *чистый* древнерусское и означает 'открытый, редкий, священный', произошло от общеславянского 'cistъ'. Этимологически общеславянское слово 'cistъ' восходит к индоевропейскому 'skei' ('резать, отсекал ненужное') [7]. Вот и ответ на поставленную задачу: для поэта возлюбленная и есть божество, перед которым надо преклоняться, которое надо чтить, ведь рядом с ней отсекается все пустое, безнравственное, низкое.

Ребята приходят к выводу, что Пушкин стремился к раскрытию глубокого смысла любви, лежащего у каждого в глубине души, он чаще всего обращается к абстрактным существительным и к ярким, образным определениям. Любовная лирика Абая другая. На передний план выходит описание физического облика возлюбленной, мы можем представить, как она выглядит, можно легко нарисовать ее портрет: изгиб бровей, тонкий нос, выразительные глаза, тонкий стан, светлый тон кожи, но о чертах ее характере мы можем только догадываться. Общее у двух поэтов то, что любовь для них является мощным творческим вдохновением и сильным эмоциональным переживанием. Они не мыслят жизнь без любви, понятия «любовь» и «честь» для поэтов нераздельны, ведь только любящий человек может быть высоконравственным, жить по законам чести, великодушия и душевного подвига. Гений Абая и Пушкина не может померкнуть. В их творчестве спустя столетия читатели

могут найти ответы на свои волнующие вопросы. Как итог своей работы, учащиеся создали синквейны, передающие их впечатление о проделанном исследовании:

Пушкин.

Русский, гениальный.
Обожествляет, вдохновляет, творит.
Солнце русской поэзии.
Вечность.

Абай.

Казахский, родной.
Будоражит, восхищается, учит.
Талисман казахов.
Страсть.

Известный переводчик с казахского языка на русский, писатель Г.К. Бельгер писал: «В великих людях есть некий общий фермент духовности. Он выражается в единстве, в родственности духа, в страстном, целеустремленном порыве к Истине, к Красоте, к Жизни» [1]. Таковы Пушкин и Абай, а их поэзия всегда будет спасением от духовной пустоты, будет учить высоким нравственным ценностям – любви, как одной из основополагающих для человека, какой бы национальности он ни был.

Литература

1. «Абай и Пушкин – два светила в содружестве народов и культур» [Электронный ресурс] // Казахский национальный университет им. аль-Фараби (kaznu.kz) – Режим доступа: <https://www.kaznu.kz/ru/17203/news/one/18393/>
2. Абай Көзімнің Қарасы [Электронный ресурс] // Gybka.com – Режим доступа: <https://power.gybka.com/q/абай+көзімнің+қарасы/>
3. Абай Кунанбайұлы / Стихотворение дня [Электронный ресурс] // rifmovnik.ru – Режим доступа: <https://poem-of-day.rifmovnik.ru/2016/08/10/abaj-kunanbajuly/>
4. Глинка Романс Я Помню Чудное Мгновенье [Электронный ресурс] // iPleer.com – Режим доступа: <https://power.gybka.com/q/глинка+романс+я+помню+чудное+мгновенье/>
5. Данте Алигиери «Божественная комедия» [Электронный ресурс] // lib.ru – Режим доступа: lib.ru/POEZIQ/DANTE/comedy.txt
6. Новиков В.Я. Абай - поэт [Электронный ресурс] // novikovv.ru – Режим доступа: <http://novikovv.ru/prorok-abay-kunanbaev/abay-poet>
7. Происхождение слова чистый. Этимология слова чистый [Электронный ресурс] // lexicography.online – Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/ч/чистый?>

8. Пушкин А.С. К*** («Я помню чудное мгновенье...»). Текст произведения [Электронный ресурс] // [ilibrary.ru](https://ilibrary.ru/text/558/p.1/index.html) – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/558/p.1/index.html>

9. Пушкин и Абай: сердце в будущем живет / Официальные документы [Электронный ресурс] // pushkinlibrary.kz – Режим доступа: http://adisteme.pushkinlibrary.kz/text/abay_pushkin.html

Lanovenko N.N.

International school-lyceum «Dostar» of Almaty city, Kazakhstan

Perception of love lyrics by A.S. Pushkin and Abai Kunanbaev by modern bilingual teenagers

This work is focused on improving the effectiveness of teaching Russian literature to schoolchildren in Kazakhstan, awakening the interest of bilingual children in it, popularizing Russian literature and Russian culture in Kazakhstan. The relevance of this kind of work is due to the need to conduct training in Russian literature at a high methodological level in order to form students' communicative, speech and linguistic competencies, immerse them in various cultural and historical contexts, and expand the background knowledge of foreign students.

Keywords: European and Oriental cultures, bilingual children, cinquain, spirituality enzyme.

Мамонтов Александр Степанович
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
levananh1009@gmail.com;
as-mamontov2@yandex.ru

Национально ориентированная методика как основа создания лингвострановедческого учебного словаря

В статье представлен обзор русской лингвострановедческой лексикографии, выделены основные ее особенности. Авторами статьи отмечена важность учета национальной специфики обучаемых, то есть национально ориентированного подхода при создании лингвострановедческого словаря, без которого сложно представить адекватное понимание учащимися реалий страны изучаемого языка.

Ключевые слова: методика преподавания, русский как иностранный (РКИ), лингвострановедческие учебные словари, национально ориентированная методика.

Многие видные ученые видели необходимость в лингвострановедческом подходе к преподаванию иностранного языка. К этой проблеме обращались выдающиеся представители научной школы Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина – В.Г. Костомаров, Е.В. Верещагин, В.В. Морковкин, Ю.Е. Прохоров. При изучении иностранных языков знание собственно языковой системы, то есть грамматики, лексики, синтаксиса недостаточно для того, чтобы человек мог свободно осуществлять коммуникацию на иностранном языке. Ему, в частности, необходимо научиться толерантности по отношению к иным культурам, осознавать чужое, преодолевать стереотипы. В связи с этим языки должны изучаться в неразрывном единстве с культурой народов, говорящих на этих языках.

Памятуя об этом, современные преподаватели иностранных языков исходят из вышеназванного принципа. При этом усваивая новый язык, человек получает возможность приобщиться к национальной культуре и истории другого народа, обретает доступ к огромному духовному богатству, хранимому изучаемым языком. Ведь каждое иностранное слово отражает иной мир, иную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

И неслучайно как результат подобного понимания в 70-е годы прошлого века возникла новая научная дисциплина – лингвострановедение. Его отцы-

650 | основатели – выдающиеся лингвисты-русисты В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин видели необходимость в соизучении языка и культуры. Лингвострановедение рассматривалось учеными одновременно как филологическая, так и методическая дисциплина. Как филологическая дисциплина оно занимается анализом языковых единиц с целью выявления в них национально-культурной семантики. Как аспект методики – изучает проблемы отбора, минимизации языковых единиц с национально-культурным компонентом, а также поиском приемов их презентации, закрепления и активизации. Помимо этого, в методический аспект входит культуроведческое чтение текстов на практических языковых занятиях.

Под «лингвострановедением» ученые понимают организацию изучения русского языка, благодаря которой иностранные учащиеся, овладевая русским языком, знакомятся и с историей русского народа, и с его национальной культурой [2]. Одновременно необходимо особо подчеркнуть: огромную помощь в достижении этой цели оказывают лингвострановедческие словари.

«Лингвострановедческий словарь – это такой учебный словарь, в котором в качестве средств семантизации применяются как толкование номинативной сферы языковой единицы, так и изъяснение ее фоновой семантики» [3]. Словари такого типа дают комментарии к реалиям изучаемого языка, тем самым формируют у обучающихся фоновые знания. В подобных словарях содержится информация о истории, культуре, особенностях быта, традициях страны изучаемого языка, что позволяет устранить недопонимания между разными культурами в процессе коммуникации.

Основу лингвострановедческих словарей составляют языковые единицы, называющие характерные явления общественной жизни и культуры, то есть те фоновые знания, которые присущи носителям русского языка. В отличие от двуязычных словарей, классификация вокабуляра в лингвострановедческих словарях производится с учетом коммуникативной деятельности человека, то есть лексика описывается с опорой на речевую деятельность, свойственную носителю языка.

С конца прошлого столетия в СССР и России было издано большое количество лингвострановедческих словарей, посвященных разным аспектам, таким как религия, литература, образование. Нами было проанализировано несколько таких словарей. Так, интересующиеся явлениями общественной жизни и культуры в сфере народного образования могут обратиться к словарю М.А. Денисовой (Денисова М.А. Лингвострановедческий словарь. Народное образование в СССР/ Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М., 1978; 2-е изд. М., 1983). Больше узнать о русских пословицах, поговорках, познакомиться с наиболее употребительными афоризмами можно в словаре В.П. Фелицыной и Ю.Е. Прохорова (Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий сло-

варь / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М., 1979; Фелицына В.П., Прохоров Ю.Е. Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова. М., 1990). Даже для более утилитарных вещей создан лингвострановедческий словарь о русском костюме (Харченко Л.И. По одежке встречают... Секреты русского костюма: Лингвострановедческий словарь. СПб., 1994).

К одной из фундаментальных работ отечественной лингвострановедческой лексикографии следует отнести «Россия. Большой лингвострановедческий словарь». Он содержит более чем 600 словарных статей, охватывающих важнейшие стороны жизни в России, ее историю, традиции, особенности быта, науку и многое другое, все что находит свое отражение в русском языке – в словосочетаниях, поговорах, идиомах, песнях, топонимике. С его помощью читателю предоставляется возможность получить важные сведения об особенностях русского языка и его связи с культурой.

Однако, следует отметить все вышеперечисленные словари являются универсальными и создавались без учета национальностей и культуры адресата. Составители словарей, являясь носителями языка, что вполне естественно, не учитывали ни уровень владения русским языком своего читателя, ни его национальных особенностей и традиций. Также важно отметить, что данные словари создавались без учета национального сознания адресата, которое играет важную роль в восприятии человеком новой картины мира, в овладении им новым языком. Ведь одни и те же реалии могут вызвать разные ассоциации у представителей разных лингвокультур. Например, общеизвестно, что для русского человека символом родины является береза. Такое олицетворение связано с тем, что данное дерево является одним из самых распространенных деревьев на территории России. С древних времен березовыми дровами топили дом, из березовых веток делали веники для бани, а березовый сок использовали и используют не только для утоления жажды, но и для лечения различных болезней. Однако для вьетнамской лингвокультуры с символом родины связано другое дерево – бамбук. Его используют в строительстве, для изготовления бытовых предметов и даже музыкальных инструментов. Такое расхождение обусловлено разницей природно-климатических условий России и Вьетнама. Береза растет в Северном полушарии, где находится территория России, тогда как бамбук распространен в тропических регионах, где расположен Вьетнам. Кроме того, из-за такого расхождения у обучаемых могут возникнуть трудности с восприятием и пониманием учебного материала на уроках РКИ.

В связи с этим нам представляется очень перспективной концепция создания национально-ориентированного учебного лингвострановедческого словаря, основанная на национально-ориентированной методике. Согласно ее положениям, преподавание иностранных языков предполагает

652 сопоставление сходных и несовпадающих явлений двух языков (родного и изучаемого) при отборе и представлении учебного материала на занятиях [1]. В книге «Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам» (1988 г.) ученые О.Д. Митрофанова и В.Г. Костомаров отмечают особенности национально-ориентированного обучения, к которым относятся: 1) коммуникативность; 2) учет особенностей родного языка учащихся; 3) учет особенностей родной культуры адресата [5]. Без учета вышеназванных особенностей невозможно представить эффективное освоение русского языка и адекватное восприятие русской культуры иностранными обучающимися. Национально-ориентированный подход позволяет преподавателям адекватно понимать обучаемых, определить наиболее эффективные методы обучения представителей определенного этноса, оказать конкретную помощь в решении проблем адаптации в новой социокультурной среде, выявить трудности, с которыми могут столкнуться представители разных лингвокультур при овладении русским языком.

С этой концепцией связана наша работа над созданием национально-ориентированного учебного лингвострановедческого словаря (НОУЛС) для вьетнамской аудитории, которая ведется коллективом исследователей под руководством профессора А.С. Мамонтова в рамках гранта РФФИ.

В основе концепции лежит идея о том, что в процессе обучения русскому как средству межкультурной коммуникации не существует «иностранца» вообще, а есть конкретный контингент инофонов. Обязательным и приоритетным должен становиться учет родной культуры адресата при создании такого средства обучения, как лингвострановедческого словаря. В содержательном плане концепции можно выделить следующие положения:

1. учет родной культуры адресата – необходимое условие для адекватного восприятия адресатом словарного материала, поскольку имеет место расхождение в восприятии картины мира представителями русской и вьетнамской лингвокультур, которые по-разному интерпретируют сходные реалии;

2. создание словаря на базе Большого лингвострановедческого словаря, содержащего прецедентные феномены русской культуры;

3. адресован нефилологической аудитории, так как интерес к русскому языку в настоящее время в СРВ продиктован в большей степени возможностью его использования в сфере бизнеса, совместной производственной деятельности и т.п. с российскими специалистами;

4. учет языкового уровня адресата и специфики его подготовки, что делает словарный материал доступным для восприятия студентами разных уровней.

В состав НОУЛС войдут лексические единицы, имеющие национально-культурную ценность. Важно отметить, что главными критериями их отбора являются: 1) типичность – важно дать учащимся-инофонам такой учебный материал, который отражал бы типичные ситуации, в которых в состоянии

оказаться участником коммуникации; 2) коммуникативная ценность – отбор и минимизация лингвокультурологического материала, являющийся частотным и значимым для разных форм общения в пространстве русской лингвокультуры; 3) страноведческая ценность обусловлена культурно-историческим потенциалом соответствующей единицы языка и речи, что напрямую связано с феноменом ее значимости для процесса обучения; 4) защищенность от стереотипа предполагает не перегружать обучаемых лексическим материалом, отражающим национально-культурную специфику страны изучаемого языка [4].

Таким образом при обучении иностранному языку, русскому как иностранному, огромную помощь оказывают национально-ориентированные лингвострановедческие словари, которые учитывают национальную специфику своего адресата и основаны на сопоставлении систем родного и иностранного языков. Именно работа с таким учебным материалом позволяет обучаемым адекватно воспринимать реалии страны изучаемого языка и способствует формированию у обучаемых не только лингвистической, но и кросс-культурной, лингвострановедческой компетенции.

Литература

1. Азимов Э.Г. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы; Москва : Фонд «Русский мир», 2018. – 495 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. – Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 509 с.
4. Концепция создания национально ориентированного лингвострановедческого учебного словаря (НОЛУС) для вьетнамских граждан, изучающих русский язык. Сборник научных материалов круглого стола в рамках Международной научно-практической конференции «Теория и практика лексикографии на современном этапе: традиции, новации, перспективы» (30 ноября 2020 г. под эгидой ВАОН и при поддержке гранта РФФИ № 20-512-92001) [Электронный ресурс] / отв. ред. В.В. Богуславская. – Москва : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021. – 46 с.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1988. 157 с.
6. Мамонтов А.С., Цэдэндоржийн Э., Богуславская В.В. Лингвострановедческий учебный словарь для монгольских граждан: специфика представления материала // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2019. – № 1. – С. 74–85.

654 | 7. Мамонтов А.С. Лингвокультурология в аспекте обучения языку как средству межкультурной коммуникации. // Русистика. – 2019. – № 2. – С. 143–156.

*Le Van Anh
Mamontov A.S.*

Pushkin State Russian Language Institute

**Nationally oriented approach as the basis for creating a linguistic
country-studying dictionary**

The article presents an overview of Russian linguistic country-studying lexicography, highlights its main features. The authors of the article note the importance of taking into account the national specifics of the students, that is, a nationally-oriented approach for creating a linguistic country-studying dictionary, without which it is difficult to imagine an adequate understanding by students of the realities of the country of learning language.

Keywords: teaching method(s), Russian as a foreign language (RFL), linguistic and cultural educational dictionaries, nationally oriented approach.

О лингвострановедческом потенциале военных песен 1940-х гг.

(на примере «Марша артиллеристов»
и «Казачков в Берлине»)

В данной статье описаны особенности поджанра советской военной песни времен Великой Отечественной войны и дан анализ двух ярких представителей данного поджанра в лингвометодическом аспекте. Важным выводом является то, что подобные песни могут быть основой для широкого разговора об истории и культуре России. Данная работа может быть полезна широкому кругу методистов и преподавателей-практиков.

Ключевые слова: РКИ, методика преподавания РКИ, лингвострановедение, советская военная песня, вьетнамская аудитория.

Советская военная песня уже находилась в центре нашего внимания в качестве релевантного учебного материала для вьетнамской аудитории (см. [3, с. 288]). Напомним, что обращение к этому жанру вызвано как особенностями аудитории (вьетнамцы в целом активно интересуются военной и военно-исторической тематикой и лексикой, а лингвокультурный опыт русских и вьетнамцев в части освободительных войн в немалой степени идентичен), так и особенностями самого жанра советской военной песни (краткость и емкость текста, наличие большого лингвострановедческого потенциала, эстетическая функция, помощь в тренировке фонетики в случае совместного исполнения и пр.).

С учетом вышесказанного, в рамках подготовки занятия по РКИ к 9 Мая, мы решили обратить наше внимание на песни времен Великой Отечественной войны и первых послевоенных лет как на особый пласт потенциально адекватного учебного материала. Данные произведения выгодно отличаются тем, что они: а) современны описываемым или упоминаемым в них событиям и как минимум поэтому б) в большей степени отражают атмосферу того времени и соответствующее восприятие событий. «Позднесоветские» же военные песни (не говоря о нынешних) уже *иначе* описывают или представляют события ВОВ, демонстрируя различные наслоения, иногда даже аберрации и пр., поскольку эти песни как минимум «не современные» отражаемым в них событиям, а как

656 | максимум – испытали на себе изменения в идеологии после 1956 и 1991 гг. Стоит отметить, что и с самими текстами песен, написанных во время ВОВ, после 1956 г. происходили порой интересные «пертурбации», изучение которых также может быть полезно на занятии (например, при изучении литературы и культуры т.н. «оттепели», а равно и самого этого периода в целом).

Одновременно Праздник Победы, связанный с темой ВОВ, является ярчайшим национально-культурным концептом, одним из главных символов современной отечественной культуры. Более того, настоящий концепт *многослоен*, что позволяет вновь и вновь обращаться к нему в различных инолингвокультурных аудиториях и находить в нем для каждой из них нечто свое, особенное. По нашему мнению, для учащихся из СРВ будут актуальны военно-патриотические и «околосоциалистические» смысловые компоненты данного лингвокультурного концепта, эксплицирующиеся в текстовой ткани соответствующих песенных произведений.

Как отмечает Н.В. Кулибина, понимание и интерпретация художественного текста должны базироваться на анализе словесных образов (см. [2, с. 41–44]) и, прежде всего, ключевых единиц текста (см. [2, 140–144]), к которым относятся главные действующие лица (герои), основные события текста, а также место и время действия.

Покажем это на примере одной из самых известных военных песен – «Марш артиллеристов». Позволим себе напомнить: герои анализируемой песни – красноармейцы-артиллеристы и, безусловно, И.В. Сталин, который «дал приказ»; основное событие – битвы ВОВ по освобождению территорий СССР от немецко-фашистской оккупации (песня написана в 1943 г., когда освобождение Родины шло полным ходом); место и время действия – СССР, вероятно, первый квартал 1943 г. (прямо о времени в тексте не говорится, но мы устанавливаем его косвенно – по году написания песни и по строчке *«гремит в седых лесах суровый бог войны»* [1]: седыми, то есть белыми, леса обычно бывают зимой и в начале весны, когда есть снег).

Необходимо подчеркнуть, что многие словесные образы (и, безусловно, ключевые единицы данного текста) являются национально-культурно маркированными, имеют ярко выраженную коннотативную окрашенность. К слову, у одного из авторов настоящей статьи имел непосредственное отношение к службе в артиллерии один из родственников (двоюродный дед), в связи с чем можно вести речь о глубоких личных переживаниях текста и идеи данного произведения. Звучащий же в песне пафос освобождения родной страны от чужеземного ига также можно считать близким и понятным каждому русскому. Близок и понятен данный пафос и предполагаемой целевой аудитории – вьетнамцам.

Если говорить о национально-культурно окрашенной лексике (поскольку именно благодаря ей и текст обретает подобную окрашенность, т.к. состоит

из слов, см. [4, с. 64–88]), то ее примеров в «Марше артиллеристов» достаточно много. Прежде всего, это словесные образы Родины («Отчизна», «земля родимая», «далекий дом» и пр.) и войны («смертный бой», «стальная вьюга» и пр.). Обращает на себя внимание и крылатое выражение «бог войны», восходящее к известной почти каждому русскоязычному цитате Сталина об артиллерии.

Любопытна также одна из первых песен начинавшегося мирного времени, написанная 9 мая 1945 г., а именно – песня «Казачки в Берлине», т.к. в ней есть сюжет, интересная история взаимоотношений персонажей.

Ключевые единицы текста: два действующих лица (казачка-верховой и казачка-регулировщица), основное событие – встреча земляков на чужбине, место и время – центр Берлина, 9 мая 1945 г. Все эти текстовые единицы имеют яркую национально-культурную маркированность, вызывая множество ассоциаций у русскоязычных.

Национально-окрашенной лексики в песне также немало, в первую очередь, это слова, связанные с казаками («казачка», «тихий/синий Дон», «кони-дончаки» и пр.). Очень важным является «регионализм» «дивчина» (слово используется на юге России и на Украине). Называя так «девушку с флажком», автор подчеркивает и ее происхождение (Дон), и тот факт, что верховой, проехав мимо, опознал ее как свою, как землячку. Возможно, необычным для вьетнамца покажется и слово «мостовая» (на наш взгляд, такой тип устройства дорог характерен скорее для Европы, чем для Азии), над ним также нужно будет поработать, привлекая видеоматериалы, картинки и под. Очень интересным может оказаться и слово «лихо», в контексте песни («*Лихо конница прошла, / А дивчина расцвела...*» [5]) означающее «быстро + весело». Важным можно назвать и слово «пилотка», ставшее одним из символов Великой Отечественной войны наряду с гимнастеркой. Наконец, любопытной может оказаться и работа над метафорами: например, было бы полезно (в т.ч., допустим, и для создания лингвострановедческого словаря) узнать у вьетнамских учащихся, с чем ассоциируется голубизна глаз в их лингвокультуре (и ассоциируется ли вообще с чем-либо).

Немаловажным будет и обсуждение истории создания песни и ее странственно-временного компонента, который напрямую связан с Победой (особенно интересен в этом плане припев песни).

Таким образом, мы приходим к следующему заключению: военные песни времен ВОВ представляют собой востребованный языковой и речевой материал в процессе обучения РКИ в разных аспектах: лингвострановедческом, лексико-грамматическом, эстетико-воспитательном и пр. Кроме того, мы считаем, что подобные национально-культурно окрашенные *прецедентные* тексты выступают как своего рода релевантный «повод» и некая основа для выходящего за рамки собственно текстового содержания разговора о культуре

658 | и истории России. Так, касаясь «Марша артиллеристов», следует остановиться на великой роли советской артиллерии в деле разгрома врага, упомянуть о героях-артиллеристах и их ратных подвигах, обсудить, как и почему 19 ноября стало Днем артиллерии, показать кадры из старых фильмов и кинохроники и пр. Обсуждая песню «Казачи в Берлине», невозможно обойти тему Победы и ее восприятия как светлого праздника. Одновременно можно поговорить о красных казаках и их подвигах. В продвинутых группах целесообразно организовать и обсуждение позднейших изменений в вышеуказанных текстах, затронув их причины.

Литература

1. Гусев В.М. Марш артиллеристов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sovmusic.ru/text.php?fname=mararti3>.
2. Кулибина Н.В. Методика обучения чтению художественной литературы. – 2-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2021. – 304 с.
3. Лебедев А.А., Мамонтов А.С. Работа над текстом советской предвоенной песни во вьетнамской аудитории: уровни В1–В2 // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXII Кирилло-Мефодиевские чтения» (в рамках Международного Костомаровского форума (Москва, 26 мая 2021 года)) / гл. ред. М. Н. Русецкая [Электронное издание]. – Москва : Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2021. – С. 288–292.
4. Мамонтов А.С. Проблемы восприятия и понимания текста (психолингвистический анализ семантики номинативных единиц текста): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Москва, 1984. – 218 с.
5. Солодарь Ц.С. Казаки в Берлине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sovmusic.ru/text.php?fname=kazaki>.

*Lebedev A.A.
Mamontov A.S.*

Pushkin Russian Language State Institute

Linguistic and cultural potential of war songs of 1940-s (on the example of “March of Artillerymen” and “Cossacks in Berlin”)

This article describes the features of the subgenre of the Soviet war song in the time of the Great Patriotic War and analyzes two prominent representatives of this subgenre in the RFL teaching aspect. An important conclusion is that such songs can be used as the basis for a broad conversation about the history and culture of Russia. This work can be useful to a wide range of methodologists and practical teachers.

Keywords: RFL, RFL teaching methods, culture-oriented linguistics, soviet war song, Vietnamese audience.

«Я» vs «другие» в рэп-альбоме «Автопортреты» (2015) Дм. Кузнецова (Хаски)

В статье рассматривается рэп-альбом Дм. Кузнецова «Автопортреты» (2015). Материал исследуется в нескольких аспектах: смысловом, литературоведческом и языковом. В ходе работы авторы приходят к следующим выводам: главным для Хаски становится антитеза «я» лирического героя и «других»: мрачного окружения, подавляющего любые стремления человека к счастливой жизни. Научная статья может быть полезна широкому кругу читателей, интересующихся русской хип-хоп культурой.

Ключевые слова: рэп-поэзия, Хаски, тема, лирический герой, образ.

Автопортреты (2015) – мини-альбом Хаски, в котором исполнитель выстраивает свой фирменный стиль: тяжелый, страшный, отталкивающий. Рассмотрим некоторые из стихотворений.

Произведение «Тараканий бог» «рассказывает» жуткую историю: первая строфа начинается с пейзажа давящего, грязного города, выступающего как олицетворенное, живое существо: «...подняв застиранный ворот / Демонстрирует норов, улыбается...» [4, здесь и далее тексты Дм. Кузнецова цитируются по данному сайту]. Появляется один из лирических героев – хулиган, убивший и ограбивший таксиста: «Я вбиваю и вбиваю по самую рукоять / Барсетка...». Хаски с помощью неологизма «разрешиив отгладевшим глазам меня укорять» и метафоры «кровь-вино» («...утопающий в Каберне») создает яркий образ мертвеца. Преступник попадает в квартиру водителя, которая сравнивается с спальней: «Склеп его не сплит убранством». Проводя параллель между насекомыми и людьми («он сам туда забрался», «не гравирюя инициалов... / тараканы лезут дохнуть в переносницы»), рэпер утверждает прописную истину: человек сам выбирает пустой, монотонный образ жизни.

Во второй строфе слушатель узнает трагическую историю героини, в течение долгого времени подвергавшейся насилию: «Пять лет оргий, пять лет скорби». Девушка устала от постоянных издевательств и унижений. Она сокрушается о своей судьбе, понимая, что все могло сложиться по-иному. Чтобы придать тексту большей трагичности, Хаски вводит отрезок прямой

660 речи и обращение: «Мама, девочка, тело чье жаждало пробовать / Помнит твою каждую проповедь...». Героиня желает смерти своему обидчику: «Пусть мне приснится, как он корчится, воздух хватая языком». Из ее речи становится понятно, что насильник – тот самый убитый таксист: «На бардачке поморщится наисвятая из икон». Таким образом, хулиган из первой строфы, ограбивший мужчину, мстит (сам того не осознавая) за мучения девушки. Но история все равно оканчивается печально: героиня совершает самоубийство («...жрет тараканью траву»).

Еще одной важной сюжетной составляющей стихотворения являются трудные отношения людей с Богом. Всевышний появляется в повествовании слишком поздно: «На полу Тараканий бог (т. е. человек) изувеченный / Бьет в дверь кулаками бог человеческий». «Почему Он не стучался раньше?» – молчаливое вопрошание, на которое вряд ли будет дан ответ.

Образ собаки, столь значимый для творчества Хаски, стоит рассмотреть на примере композиции «Господин собака». Этот персонаж возникает не просто так: «Собака – способ уйти от своей личности... смысл в том, чтобы выразить себя через нечеловеческий образ» [1].

Лирический герой не принимает мерзкое и безобразное существование: «...ненавижу свою каморку / Сырую простынь... / Я ненавижу тело свое – бл*** чучело». Он – мизантроп, видящий смысл только в смерти: «Записываю пульс – жду, когда оборвется диктант».

Мир в произведении предстает постапокалиптическим: «Псы живут в домах, оставленных людьми». Окружение убого, что передается при помощи олицетворений: «Не поднимутся стулья-калеки /... Иконы плачут о былом великолепии». Теперь «новые хозяева» – животные, лишь внешне сохраняющие подобие людей: «Тонет в кресле ... муляж / тряпку (т. е. лицо) ... скроил без холста и лекала / ...кожаный чехол из куска моего е***». Единственное положительное начало в непривычной «жизни» – надежда на помощь высших сил (в отличие от ситуации в предыдущем треке): «Их боги не то, что наши: они живы, они реагируют».

Примечательным в творчестве Хаски является часто используемый в искусстве мотив двойничества.

В анализируемом мини-альбоме эта тема раскрывается в композиции «Крот». Персонифицированный образ животного выступает как доппельгангер (от нем. «Doppelgänger, ein jemandem zum Verwechselln ähnlicher Mensch; auch visionäre Erscheinung der eignen Person» [5]: «человек, которого можно принять за другого; призрачное проявление самого себя») или темная сторона личности. Лирический герой страдает от «крота» (собственных худших качеств), что передано при помощи вызывающих отвращение метафор: «Чтобы я не забывал, что он вообще есть / ...трет челюсть о челюсть»; «...точит слепую ходов паутину / Мягкие ткани взбивая в омлет». Пытаясь найти выход из

ситуации, мужчина намеренно причиняет себе вред: «Я ... вырезаю окошко / О кожу скоблю бутылкой разбитой». Главная цель жуткой части личности персонажа – выползти наружу, поэтому в припеве автор ведет повествование уже от лица «крота»: «Все эти люди тебе врут, Хозяин! / Хочешь я через пупок высуну / Пистолет, в каждого выстрелю?».

Во второй строфе слушатель понимает, что герой, не выдерживая больше такой жизни, уходит из дома: «Впопыхах распихав барахло по карманам... / Убегу эстакадами в дым». Он проезжает мимо печального русского пейзажа, выраженного просторечием и эпитетом: «рожи похмельные заспанных изб». Доппельгангер начинает вытеснять человеческую сущность своего «хозяина». Мужчина ведет себя как животное: «Я лапами землю рву / Выедает глазки солнышка сноп».

Финал истории страшен и остается открытым. Что будет после примирения лирического героя со своими «демонами» – никому неизвестно: «Сладких снов и тебе, крот!».

Тема любви не свойственна рэп-поэзии Хаски, но именно ей посвящено стихотворение «Отопление». В данной проникновенной и лиричной композиции чувства раскрываются параллельно картине смерти. Автор изображает гибель мира: «Когда солнышко отключит отопление / Я обхвачу колени твои, чтоб не околели». Атмосфера усиливается при помощи олицетворения: «Солнце умрет, крошась на ломтики» и метафоры: «Мы... схоронимся / Под одеялом льда». Главный герой готов пожертвовать собой, чтобы возлюбленная прожила дольше: «Я дам тебе с избытком тепла / Помни: мне нужна лишь самая малость – / Когда я буду замерзать, чтобы ты улыбалась».

В припеве автор передает мысли мужчины, используя прямую речь с личным местоимением «я». Тема безысходности нарастает, что передается сравнением: «Я не знаю, как будет, и я не знаю, как быть / Слепые руки обстоятельств нас задушат, как котят». Персонажи никаким образом не могут повлиять на ситуацию.

Повествование достигает кульминации во второй строфе: возникает сниженный образ Бога, который, «неаккуратно приняв опиаты», устраивает Всемирный потоп: «Господь в горячке опрокинет океаны / После уставится, сокрушаясь неистово, вниз». Герои остаются одни среди «горбатых волн»: «Я заплету последней женской особи косы». Автор создает пейзаж бурной стихии, «давящей глыбой монолитной». Но это не пугает возлюбленных, сила чувств которых дает им надежду: «Скупой молитвой я буду сон хранить твой... / Пусть умирает мир – ты моя жизнь».

В конце истории вновь появляется Господь, схожий с образом из «Тараканьего бога»: Он приходит слишком поздно. Скорее всего, героиня уже погибает, что Хаски раскрывает, используя неологизмы и метафору: «И твои глазки заколочены, и твои руки руками моими закавычены». Всевышний

662 | ничего не предпримет, лишь «сыграет колыбельную» и «по делам укатит, как обычно». Но существует и другой взгляд на анализируемую песню. Дмитрий Николов в статье «Русский рэп-апокалипсис» занимает прямо противоположную позицию: герои выживают. «...Приведен редкий пример парного Спасения (я твердо уверен, что это именно спасение) ... это представляется мне разновидностью возвращения в Рай, где две «последние особи» – это аллюзия на Адама и Еву, и спасаются они через любовь друг к другу» [2].

Заключительное стихотворение «Автопортретов» – «Бэнг-Бэнг». Лирический герой повествует об обычной, типичной жизни в столице: «Под землю (т. е. метро) ноги ... волоку», «двенадцать языков (т. е. разнородное общество) за мною...». Возникает метафора «жизни насекомых», сравнивающая людей с этими существами. Данная фраза явно отсылает слушателя к роману В.О. Пелевина с одноименным названием: «книга о разных типах людей, изображенных в виде насекомых: упертый трудяга – усатый таракан, наркоман – конопляный клоп» [3].

Появляется лирическая героиня: пустая, ограниченная навязанными мыслями девушка-смертница («Ты сидишь, <...> в зарослях проводов», «Глотают сенсорный экран глаза», «Ты внутри пронзительно бедна»). Хаски вновь обращается к мотиву тошноты от всего человеческого, метафорически описывая внутренности персонажа: «Мне описать не хватило б вокабуляра / Как потроха, извиваясь тигровым питоном, / Раскрывают утробу бутонем». Даже поезд предстает как живой организм: «...фыркнет, его вырвет».

В произведении ставится проблема рутинного быта: «заданный хронотоп», т. е. нудное, серое бытие. Автор обыгрывает тему через образ пассажира метро: «Людское марево... / Ты перевариваешь два яйца вкрутую / Ты едешь на работу к документообороту». Герой вновь встречает смертницу, которая, видимо, не смогла совершить теракт в первый раз: «Узнать тебя – это как 220 раз по 220 вольт». Мужчина, устав от обыденности и окружающих, мысленно соглашается с героиней: «(Во спасение душ их / Жми, жми на кнопку, ну же, делай)». «Bang Bang» (звукоподражание выстрелу) – единственный способ прекратить монотонное существование – для персонажа это сравнимо с победой («как аккорд победителя»).

Заканчивается композиция перечислением тех, кто, по мнению героя, должен умереть:

- тшеславные «пустышки» («*королевы инстаграмов*»);
- «прожигатели» жизни («*бесконечная тусовка*»);
- люди с проблемами («*как спасти наш брак*»);
- любители сплетен и желтой прессы («*как худеют звезды*»);
- сам Дмитрий Кузнецов («*рэпер Хаски*»).

Таким образом, мы показали, что стихотворения в «Автопортретах» (2015) честно раскрывают неприглядную изнанку людей, жизни, России. Ярko встают проблемы:

- пошлости окружающего мира и монотонного, однообразного существования;
- человеческой жестокости;
- смысла бытия;
- смерти;
- сомнений в религии, трудных взаимоотношений с Богом и др.

Подведем итог: «я» в рэп-поэзии Хаски выступает либо как сторонний наблюдатель («Бэнг-Бэнг»), либо как непосредственный участник событий («Тараканий бог», «Отопление»); «другие» же – это все окружение, вся среда, в которой лирическому герою приходится существовать. Именно «приходится», потому что в большинстве случаев «я» возвышается над обществом, презирает его (сравнение человека с насекомыми, мотив убийства как очищения).

Но, даже несмотря на положение «я» как судьи над «другими», вырваться из заикленной и монотонной жизни не получается. Лирический герой – часть «этих» людей, порождение толпы, которую он осуждает.

Творчество не помогает справиться с давлением окружения. Искусство – просто игра для публики, чаще всего художник или поэт поступают своими принципами ради славы и успеха. Единственное, что способно спасти «я» от грязи «других» – любовь. Даже если она несчастная и смертельная, губительная и тяжелая – все равно, это то светлое, чистое и нежное чувство, что ограничивает «меня» от пошлой действительности.

Литература

1. Гусарова Юлия, Господин Собака. Интервью с Хаски [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://snob-ru.turbopages.org/snob.ru/s/entry/160317/> (дата обращения: 16.03.2022).

2. Николов Дмитрий, «Русский рэп-апокалипсис» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vk.com/@skrapy1-russkii-rep-apokalipsis> (дата обращения: 16.03.2022).

3. Пелевин Виктор. Рецензия на книгу «Жизнь насекомых» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://recensent.ru/nushka/656/> (дата обращения: 16.03.2022).

4. Тексты из мини-альбома «Автопортреты» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://genius.com/albums/Husky/Self-portraits> (даты обращения: 16.03.2022).

5. Doppelgänger [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zeno.org/Meuers-1905/A/Doppelgänger?hl=doppelgänger> (дата обращения: 16.03.2022).

*Lebedeva E.A.**Kravchenkova E.A.**Pushkin State Russian Language Institute***«I» vs «others» in rap album «Self-portraits» (2015)****by Dm. Kuznetsov (Husky)**

This article discusses the rap album «Self-portraits» (2015) by Dm. Kuznetsov. Material is analyzing in several aspects: semantic, literary and linguistic. In the course of work authors come to the following conclusions: the main thing for Husky is the antithesis of the «I» of the protagonist and the «others»: a gloomy environment that suppresses any human aspirations for a happy life. The scientific article can be useful to a wide range of readers interested in Russian hip-hop culture.

Keywords: rap poetry, Husky, theme, protagonist, imagery.

Образ слова в прозе В. А. Никифорова-Волгина

В статье рассматривается образ *слова* в прозе русского писателя первой половины XX века В. А. Никифорова-Волгина как эстетическое проявление бытия русского народа в гносеологическом, онтологическом, аксиологическом плане. В образе библейского, диалектного, народного, поэтического слова автор реализует творческий принцип отображения целостности бытия человека и гармонии мира в художественном пространстве произведения.

Ключевые слова: проза, В. А. Никифоров-Волгин, образ, слово.

Внимание исследователей к феномену текста определяет интерес к вопросам поэтики отдельного художественного произведения или творчества автора того или иного литературного периода. Изучение мотивно-тематического комплекса и образной системы литературы в целом остается актуальным и перспективным направлением в современном литературоведении.

Образная система художественного произведения, как известно, включает образы автора и читателя, персонажей, предметов, событий, времени, пространства, явлений природы и т. д. [5]. В системе образов русской литературы особое место занимает образ *слова* как эстетического проявления бытия в гносеологическом, онтологическом, аксиологическом плане. В художественном образе *слова* реализуется творческий принцип отображения целостности бытия человека и гармонии мира в художественном пространстве произведения.

Вниманием к *слову* отличается проза русского писателя первой половины XX века Василия Акимовича Никифорова-Волгина. Этот образ становится лейтмотивом прежде всего цикла рассказов писателя о христианских праздниках динамичного цикла годового православного богослужения от Рождества до Троицы: «Серебряная метель», «Крещение», «Кануны Великого поста», «Великий пост», «Торжество Православия», «Двенадцать Евангелий», «Канун Пасхи», «Великая суббота», «Светлая заутреня» и др. Автор вводит читателя в текст православного богослужения через слово церковных молитв, пророчеств, паремий, псалмов, отрывков из Евангелия, канонов, тропарей, кондаков, стихир христианских праздников, песнопения, наконец, через слово самого Господа: «Во время каждения читались слова, как бы от имени Самого Христа» [3, с. 59]; «Мать Божия будет смотреть, как погребают Ее

666 Сына, и плакать... А Он будет утешать Ее словами: “Не рыдай Мене, Мати, зрящи во гробе... Возстану бо и прославлюся...”» [3, с. 62].

Библейское слово, слова молитвы и церковных песнопений звучат и вне Церкви, в кругу семьи, где отец читает Библию, мать творит молитву, занимаясь хозяйством, а сын, отрок Вася, молит Бога о решении своих бытовых вопросов к Рождеству (чтобы не было двойки за арифметику и тройки за поведение: «Бог услышал мою молитву, и в свидетельстве “об успехах и поведении” за арифметику поставил тройку, а за поведение пять с минусом» [3, с. 14]), а в день Рождества поет рождественский тропарь. Использование библейского, богослужебного текстов в рассказах о православных праздниках свидетельствует о стремлении Никифорова-Волгина встроить свой текст в пространство православной культуры, близкой мировоззрению и миропониманию автора. Слово Божие и о Боге становится сюжетообразующим в прозе писателя. По сути, Никифоров-Волгин художественно осмысливает одну из сторон православного сознания, отраженного в евангельском сюжете о Марфе и Марии, символизирующих жизнь деятельную и созерцательную: созерцательность в прозе писателя превалирует над деятельностью. В 20–30-е годы XX века (время написания рассказов) слово воспринимается Никифоровым-Волгиным (и это находит отражение в прозе писателя) спасительной, непреходящей ценностью, способной в созерцательности творить отличный от реальности мир.

С православным текстом в прозе Никифорова-Волгина тесно связано размышление о содержании и восприятии слов, относящихся к христианству. Приведем несколько примеров из разных рассказов: «Я долго стоял под метелью и прислушивался, как по душе ходило веселым ветром самое распрекрасное и душистое на свете слово – “Рождество”. Оно пахло вьюгой и колючими хвойными лапками» [3, с. 15]; «Отец спросил меня: – Знаешь, как прозывается по древнему богоявленская вода? Святая агиасма! Я повторил это, как бы огнем вспыхнувшее слово, и мне почему-то представился недавний ночной пожар за рекой и зарево над снежным городом» [3, с. 19]; «На клиросе читали “пророчества”. Слова их журчали, как многоводные родники в лесу, а в тех местах, где пророки обращаются к людям, звучала набатная медь: *Измойтесь и очиститесь, оставьте лукавство пред Господом: жаждущие, идите к воде живой...* Читали тринадцать паремий. И во всех их струилось и гремело слово “вода”. Мне представлялись ветхозаветные пророки в широких одеждах, осененные молниями, одиноко стоящие среди камней и высоких гор, а над ними янтарное библейское небо, и ветер, развевающий их седые волосы...» [3, с. 20]; «Завтра на отрывном численнике покажется красная цифра шесть, и под ней будет написано звучащее крещенской морозной водою слово: “Богоявление”» [3, с. 22–23]; «При слове “анафема” мне почему-то представлялись большие гулкие камни, падающие с высоких гор

в дымную бездну. <...> Как бы объятый огнем и бурей, протодьякон бросал с высоты восходницы огненосное, страшное слово: анна-фе-мма! И опять мне представилась гора, с которой падали тяжелые черные камни в дымную бездну. Все отлучаемые от Церкви были этими падающими камнями» [3, с. 42, 46–47]; «А по церкви молниями летали слова пасхального канона. Что ни слово, то искорка веселого быстрого огня <...>» [3, с. 78]. «Хорошее слово “Радуница”! Так и видишь его в образе красного яйца, лежащего в зеленых стебельках овса, в корзинке из ивовых прутьев» [3, с. 90]; «Впервые услышанное слово “проскомидия” почему-то представилось мне в образе безгромных ночных молний, освещающих ржаное поле. Оно прозвучало для меня так же таинственно, как слова: молния, всполох, зорники и слышанное от матери волжское определение зарниц – хлебозар!» [3, с. 100].

Такое внимание писателя к образу *слова* позволяет сделать предположение о близости восприятия слова Никифоровым-Волгиным исследованиям языка второй половины XIX – начала XX века, в частности, учению о внутренней форме слова А.А. Потебни, соединявшему звучание, семантику и образ в поэтическом слове [4]. Такой подход Никифорова-Волгина к изображению *слова* (соединение звуков, значения и образов) поэтизирует прозу писателя, сближает ее с лирической прозой. Проза Никифорова-Волгина становится песней, гимном Слову (так именуют Иисуса Христа) и слову, связывающему человека с Творцом. Красоту церковнославянских слов (заметим, не языка) Никифоров-Волгин воспекает в рассказе «Молнии слов светозарных», раскрывая «в кладезе славянских речений – золотые струи вод Господних. В нем и звезды, и лучи, и ангельские гласы, и камни многоцветные, и чистота снега горного светлейшая!» [3, с. 138]. Можно предположить и связь понимания слова Никифоровым-Волгиным с размышлениями о слове протоиерея Сергея Булгакова [1], с исследованиями А. Шишкова [6].

Наряду с православным словом особую нишу в архитектонике произведений Никифорова-Волгина занимает русское слово: «И до чего это чудесны наши русские слова! Если долго вслушиваться в них и повторять раздельно и со смыслом одно только слово, и уже все видишь и слышишь, что заключено в нем. Как будто бы и короткое оно, но попробуй, вслушайся... Вот, например, слово “ручеек”. Если повторять его часто-часто и вслух, то сразу и услышишь: ручеек журчит между камешками! Или другое слово – “зной”. Зачнешь долго тянуть букву “з”, то так и зазвенит этот зной наподобие тех мух, которых только и слышишь в полуденную ржаную пору. Произнес я слово “вьюга”, и в ушах так и завывало это зимнее, лесное: ввв-и-ю... Сказал как-то при мне своим басом дворник Давыд – “гром”, и я сразу услышал громовой раскат за лесною синью» [3, с. 90–91]. В повести «Дорожный посох», рассуждая о словотворчестве русского народа, Никифоров-Волгин слагает гимн не только слову, но и русскому народу: «Над полями витает

668 паутина – пряжа Богородицы. <...> И до чего это народ русский умильный выдумщик! Ведь надумает же: Богородица прядет пряжу! И все это у него поэзия! И не какая-нибудь, а высокая, духоносная! Вспомнить лишь названия Богородичных икон, кои он приукрасил и увенчал: “Неувядаемый цвет”, “Взыскание погибших”, “Неопалимая Купина”, “Нечаянная Радость”, “Утоли мои печали”, “Всех скорбящих Радость”... А какие слова, песни да присказки! Надо иметь невместимую душу, ширше облака (изъясняясь словами акафиста), упоенную и творящую душу, чтобы все это выразить... Великий он поэт!» [3, с. 243–244].

Слово и народ как носитель слова в произведениях Никифорова-Волгина становятся особым образом-гандемом, объединяющим рассказы и повести писателя в своеобразную летопись об уходящем из современности, но не из бытия и культуры. И как летописец, Никифоров-Волгин через восприятие народного слова фиксирует то, что, как он полагает, должно остаться в русском народе в следующих поколениях.

Отдельно отметим внимание Никифорова-Волгина к диалектному слову, связывавшему его в эмиграции с исторической родиной (писатель родился в Тверской губернии) и с наследием многих поколений русских людей. Писатель, как правило, вкладывает диалектное слово в уста матери рассказчика Васи: *заметель*, *олетывать* (бегать, носиться), *зьябь* (холод), *ззорить* (елку на Рождество), *навечерница* (вечерняя трапеза), *весень* (первые цветы), *вечать* (разговаривать), *нагрешник*, *задума*, *сряжаться* (одеваться), *зарание* (утро), *ветрень*, *колышень* и др. Автор соединяет диалектное слово с просторечным и разговорным русским словом (*дюже*, *заканючить*, *неслух*, *уплотить*, *страшенный*, *авось*, *неважнецкий* и др.) и собственным словом (*усветленный* (вечер), *засолнечные* (руки), *запечаленный* и др.), выступая в своих произведениях в роли «русского умильного выдумщика», «великого поэта».

В прозе Никифорова-Волгина встречаются эпизоды, где автор соединяет разностилевую лексику, демонстрируя многосторонность русского человека. Например: «Слух неважнецкий, – сказал он (регент – Н.Л.), – но голос молодецкий! Приходи на клирос. Авось обломаем. Что смотришь, как баран на градусник? Ступай. Аксиос! Знаешь, что такое аксиос? Не знаешь. Слово сие не русское, а греческое, обозначает: “достоин”» [3, с. 87].

Важно отметить и то, что в прозе Никифорова-Волгина аккумулируются предания и традиции русского народа, народные приметы. Мать Васи говорит, что если на Крещение будет снег, то год будет урожайным, вспоминает, что в крещенский сочельник в деревне собирали снег с полей и бросали в колодец, чтобы «сделать его сладимым и многоводным», а девушки величали звезды «скороговоркой, нараспев» (рассказ «Крещение»). Мать рассказывает поверье приволжских староверов о втором пришествии Христа ночью во время великой грозы и бури (рассказ «Тайнодействие»), много рассказывает сыну

о деревне. Например, о деревенской масленице: «В деревне масленичный понедельник назывался – встреча; вторник – заигрыши; среда – лакомка; четверг – перелом; пятница – тещины вечерки; суббота – золовкины посиделки; воскресенье – проводы и прощенный день. Масленицу называли также Боярыней, Царицей, Осударыней, Матушкой, Гуленой, Красавой. Пели песни, вытканые из звезд, солнечных лучей, месяца – золотые рожки, из снега, из ржаных колосков» [3, с. 29]. Очевидно, что образ матери является одним из ключевых концептуальных образов в прозе Никифорова-Волгина, имеет важную смысловую нагрузку [2].

Никифоров-Волгин включает в текст своих произведений загадки (например: «Отец загадал мне мудреную загадку: “Стоит мост на семь верст. У конца моста стоит яблоня, она пустила цвет на весь Божий Свет”. Слова мне понравились, а разгадать не мог. Оказалось, что это семинедельный Великий пост и Пасха» [3, с. 40]), присказки (например: «Готовьтесь к Великому посту – редька и хрен, да книга Ефрем» [3, с. 25]), духовные стихи (например, «Плач Адама») и народные песни. В рассказе «Весенний хлеб» писатель выделяет «старинные зернистые самоцветы» – пословицы. Писатель словно продолжает труд В.И. Даля, создавая в прозе свой том «Толкового словаря живого великорусского языка».

Итак, образ *слова* в прозе Василия Акимовича Никифорова-Волгина является ключевым лейтмотивом в формировании русского мира, выполняет сюжетобразующую функцию в художественном тексте, формирует идиостиль автора. Слово раскрывает основные принципы мировоззрения писателя и важнейшие ценности человеческого бытия. Кроме того, *слово* в понимании Никифорова-Волгина есть средство познания мироустройства.

Работа дополняет и расширяет корпус научных исследований творчества В.А. Никифорова-Волгина: исследований О.А. Бердниковой, Е.Л. Сузрюковой, А.С. Конюховой, автора данной статьи и др.

Литература

1. Булгаков С.Н. Философия имени. – Изд. 2-е, стер. – Санкт-Петербург : Наука, 2008. – 446 с.
2. Летаева Н.В. Парадигма образа матери в прозе В.А. Никифорова-Волгина // Словесное искусство Серебряного века и Русского зарубежья в контексте эпохи («Смирновские чтения»): Сборник статей по итогам III Международной научной конференции (МГОУ, 29–30 июня 2018 г.) / сост. и ред. Л.Ф. Алексеева, В.Н. Климчукова, С.В. Крылова. – Москва : ИИУ МГОУ, 2019. – С. 100–108.
3. Никифоров-Волгин В.А. Дорожный посох. Рассказы / Сост. Ю. Шигарова. – Москва : Никея, 2014. – 288 с.
4. Потехня А.А. Мысль и язык. – Москва : Лабиринт, 2007. – 248 с.

- 670 | 5. Поэтика: слов. актуал. терминов и понятий / гл. науч. ред. Н.Д. Тамарченко. – Москва : Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. – С. 149–151.
6. Шишков А.С. Славянорусский корнеслов. – Москва : Концептуал, 2020. – 253 с.

Letaeva N.V.

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

The literary image word in the V.A. Nikiforov-Volgin's prose

The article deals with the literary image *word* in the prose of the Russian writer of the 20th century V.A. Nikiforov-Volgin as an aesthetic reflection of the life of the Russian people from the epistemology, ontology, axiology points of view. In literary image of a biblical, dialectal, folk, poetic word, the author implements the art's principle of representing the integrality of human life and the world's harmony in the literary text.

Keywords: prose, V.A. Nikiforov-Volgin, literary image, *word*.

Гуманитарное образование в школе

В цифровую эпоху очень развитые в компьютерном мире дети, свободно ориентирующиеся в мире Интернета, не знают, что им делать в простых коммуникациях с одноклассниками. Разные семьи, разное развитие, разное отношение к миру порождают сложности в обучении и общении. Гуманитарное образование помогает решить эти сложные задачи и развивать эмоциональный интеллект ребенка в пятом классе. Предлагаю свой опыт классного руководителя и учителя русского языка и литературы 5 класса. В конце учебного года разработаем мониторинг оценки эффективности подобного гуманитарного образования.

Ключевые слова: уроки русского языка и литературы, гуманитарное образование, эмоциональный интеллект, жизненные ситуации, критическое мышление, энергетика.

В этом учебном году я получила классное руководство в 5 классе. Пришло новое поколение детей, которые более цифровые, чем предыдущие дети, которые с сильной энергетикой, которые постоянно в компьютере, которые не читают книг, которые все знают о компьютерных играх и ничего не знают о том, что знали мы в наше советское школьное время – как быть самостоятельными, как дружить, как мириться...

Началась перестройка в классе. Энергии у них – огромное количество, поэтому сидеть спокойно им неинтересно. Поэтому каждый день, разбирая конфликты, мы учились делать выводы, учимся быть аналитиками. И на уроках русского языка в качестве закрепления материала использовала только примеры из жизни класса. Причем примеры-предложения-слова с сильной эмоциональной окраской и именами конкретных детей. Такое изучение русского языка всем очень понравилось! И вместо упражнений, которые можно списать из решебника, придумывала свои творческие домашние задания на злободневную тему. Например, диалог с прямой речью на ситуацию, что произошла сегодня, при изучении темы «Прямая речь». Кто что сказал, кто что ответил, чем разрешилась ситуация, какие выводы сделаны...

Все разборы слов только на тему, что была сегодня в нашем классе на переменах и других уроках. Тема «Доказательства в рассуждении» прошла очень эффективно, потому что доказывали наш проигрыш в школьном образовательном событии в формате квеста. А домашнее задание было наоборот: мы победили в квесте, поэтому сделать домашнее задание,

672 | а затем обсудить доказательства и выводы в классе всем было интересно и актуально. Поэтому именно эмоциональная составляющая в обучении современных пятиклассников – эффективный прием в обучении русскому языку. Развивается эмоциональный интеллект благодаря связи темы урока русского языка и жизненных ситуаций, которые очень важны для ребят класса.

Такой же анализ мы проводим и на уроках литературы. Читаем, конечно, пересказываем, конечно, но проблемные вопросы детям очень нравятся. Рассказы «Васюткино озеро» В. Астафьева, «Никита» А. Платонова вызвали огромный эмоциональный интерес. И иллюстрации к произведениям! И каждый рисовал свою проблему, свой страх, свою тему в каждом рассказе, потом рассказы были уже по иллюстрациям, и они были другие, смотря что каждый ребенок выделял в эпизоде. И это было очень интересно мне, учителю! Потому что я так тоже узнавала детей. А кто-то нарисовал красками, кто-то карандашами... Потом из всех рисунков мы устраиваем стилизованные выставки. Через несколько дней убираем. А через некоторое время снова вешаю на один-два дня, и немного вспоминаем. Многие говорят, что нарисовали бы уже по-другому. Значит, они изменились! Идем дальше.

Кстати, уроки ИЗО ребята очень любят, и на уроках музыки могут рисовать музыку. И у них это очень хорошо получается! Так они выражают себя, в таком творчестве.

На День Учителя ученик по имени Тимофей написал стихотворение для учителя, то есть, меня. Очень сложное и красивое, чем удивил всех и поразил учителя, меня. А на праздник День матери тот же ученик по имени Тимофей сочинил прекрасную песню про маму. А другой ученик придумал мелодию на синтезаторе, и они вместе спели песню для своих мам. На новогодний праздник Тимофей сочинил и слова, и музыку. И наш классный новогодний «Огонек» был со своим хитом, который всем очень понравился и запомнился! Теперь ждем новых творческих взлетов!

Словарный запас у ребят небольшой. Понять литературные произведения порой трудно. и мы много работаем над этим. Любые сказанные ими жаргонные слова обсуждаем, проводим аналогию с общеупотребительными, литературными словами и тут же обязательно используем их в речи.

Я, как режиссер школьного театра-студии «Вдохновение», ставя в этом году спектакль по рассказу В. Астафьева «Конь с розовой гривой», в качестве исполнителя роли мальчика Вити взяла ученика своего класса. Это был его дебют в театре. Остальные актеры были старше и опытнее, но юный актер очень органично вписался в спектакль и работать с ним всем было комфортно и гармонично, он вносил свои эмоциональные черты, которые вписывались в общий театральный ансамбль и придавали ему яркости и тихой семейной атмосферы, передавая колорит уютного деревенского дома. И нам, и ему

очень понравилось работать вместе, и мы обязательно покажем спектакль нашему классу.

Из всего сказанного можно подумать, что сплошь творческие спокойные дети! Но...они очень активны! Они обожают физкультуру и любые спортивные соревнования! В Смотре строя и песни к Дню Защитника Отечества они заняли первое место! Всю школу после капитального ремонта освободили от картона, бумаги – строительного мусора, делали это ежедневно, сдавали макулатуру в Пункт приема макулатуры неподалеку, наладили контакт с больницей поселка и насобирали более тонны макулатуры и заработали денег. На эти деньги праздновались праздники в классе, сценарии которых сами придумывали, тратили на хозяйственные нужды. Думаем продолжать этот проект (мы провели исследование об экономической составляющей сбора макулатуры и оформили. Проект «Мой вклад в экологию моей страны», который предложили на Международный уровень в Фонд имени В.И. Вернадского).

Таким образом, именно гуманитарное образование составляет основу развития эмоционального интеллекта класса. Мы анализируем ситуации и литературные произведения, сочиняем, рисуем, развиваем критическое мышление в ситуациях выбора, учимся русскому языку, строим коммуникации с разными людьми в социуме: родителями – членами родительского комитета, сотрудниками районной больницы, Пунктов приема макулатуры, другими школьниками в общешкольных мероприятиях... И интеллект растет и развивается!

Доказано, что гармоничное развитие личности невозможно без гуманитарного образования, призванного воспитывать нравственно, закладывать прочные основы успешной и эффективной коммуникации в цифровое время.

Иначе говоря, гуманитарное образование – основа успешности социально адаптированной личности.

Литература

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – Москва : Мысль, 1988. – 158 с.
2. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс). – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.
3. Кирьянова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. – Ориенбург : Б.и., 1996. – 187 с.
4. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования. – Волгоград : Перемена, 2001. – 289 с.
5. Сериков В.В. Личность и образование. Теория и практика проектирования образовательных систем. – Москва : Логос, 1999. – 275 с.

674 | 6. Проблемы гуманитарного образования в средней общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/79/059/27403.php> (дата обращения: 15.03.2022).

Lobova I.V.

МКОУ Anninskaya secondary school No. 6

Humanitarian education of modern children

In the digital age, children who are very developed in the computer world, freely navigating the world of the Internet, do not know what to do in simple communications with classmates. Different families, different development, different attitudes to the world create difficulties in learning and communication. Humanitarian education helps to solve these complex problems and develop the emotional intelligence of a child in the fifth grade. I offer my experience as a class teacher and teacher of Russian language and literature of the 5th grade. At the end of the academic year, we will develop a monitoring assessment of the effectiveness of such humanitarian education.

Keywords: Russian language and literature lessons, humanities education, emotional intelligence, life situations, critical thinking, energy.

Конструкции типа «Воды!» (когнитивно-прагматический анализ)

Рассматривается побудительная разговорная конструкция, в основе которой форма родительного падежа (винительного падежа) в рамках теории речевой коммуникации и грамматической семантики.

Ключевые слова: синтаксический концепт, языковая категория, семантика.

Используя подходы функционального, коммуникативного и когнитивного направлений русской грамматики, определим в работе содержательные и контекстные характеристики модели «Воды!». Конструкция носит разговорный характер [1–3]. Высказывания, построенные по данной модели – независимая форма родительного падежа или винительного падежа с побудительной коммуникативной направленностью – являются примером фразеологизации синтаксической единицы.

Семантика предложения относится к коммуникативной реализации категории субъективной модальности в современном русском языке. Если в речевой модификации анализируемой синтаксической модели нет языкового оформления субъектного значения: «Хлеба!», «Конфетку!», то мы можем говорить в данном случае об импликации субъекта, репрезентованного в речевой ситуации. Как фрагмент живого разговора или художественного диалогического единства такая конструкция будет обладать контекстным значением первого лица, как единственного, так и множественного числа. Говорящий просит или требует какой-либо конкретный или абстрактный предмет. С оформленным лингвистически субъектом речевой ситуации чаще встречаются конструкции с дательной формой личного местоимения: «– Ах, я задыхаюсь среди этой николаевщины, не могу быть чиновником, сидеть рядом с Акакием Акакиевичем, – *карету* мне, *карету!*» (И. Бунин). Но здесь возможны и варианты со вторым, третьим лицом личного местоимения в дательном падеже, тогда получается семантический субъект (речевой) и языковой здесь разные: в диалоге живой разговорной речи речевая реализация «Воды ему!» произносится от первого лица говорящего, а лексема в родительном падеже обозначает предмет, который необходим участнику речевой ситуации «ему». Следовательно, обращаясь к трансформационному анализу конструкции 'воды ему' = 'он хочет воды', нам удастся обозначить семантический признак модели: «модальность желательности/необходи-

676 | мости» и решить вопрос о сущности субъектной роли лексемы ему. Выше обозначенная прагмалингвистическая особенность говорящего позволяет говорить о том, что субъект в третьем лице – пассивный участник речевой ситуации, но именно он испытывает необходимость в этом предмете, поэтому это высказывание реализует структурную схему «пациенс испытывает модально-волеизъявительное состояние» синтаксического концепта «состояние живого существа».

Интересно также и то, что ср.: *Молока!* и *Я хочу молока* – приходим к выводу, что наша конструкция обладает большей эмоционально-экспрессивной окрашенностью и как средство разговорного синтаксиса употребляется для экономии речевых средств; ее фразеологизированный характер способствует более эффективной неофициальной коммуникации, для участников диалога она выступает в функции клише, речевой формулы. Ее прагматическая составляющая – это акт-требование, а может, акт-просьба, употребление которого подразумевает речевую реакцию, оформленную в форме отказа или согласия в предоставлении требуемого предмета (абстрактного/конкретного) и потенциальное появление его в ходе речевого взаимодействия как экстралингвистическая составляющая, возникающая на уровне внутренней речи.

Анализ такого плана позволяет на когнитивном уровне выявлять модели грамматики, которые могут входить в состав ядерных или периферийных полей категорий языка и составлять соответствующие категорийные словари, как, например, в данном примере проанализированная конструкция может быть отнесена к средствам выражения категории состояния.

Литература

1. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. – Воронеж, 2003. – 196 с.
2. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. – Москва : URSS, 2017. – 656 с.
3. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – Москва : Наука, 1982. – 368 с.

Loktev E.V.

Arkhangelsk Regional Institute of Open Education

Constructions Water! (cognitive-pragmatic analysis)

The motivational colloquial construction is considered, which is based on the form of the genitive case (accusative case) within the framework of the theory of speech communication and grammatical semantics.

Keywords: syntactic concept, language category, semantics.

Луговая Екатерина Александровна
Луговой Дмитрий Борисович
Ставропольский государственный педагогический институт
ek.lugovaya@yandex.ru;
lugovoy.d@yandex.ru

Диалог культур в ономастическом пространстве региона

Статья посвящена исследованию историко-культурной и этнической памяти регионального ономастикона. На материале географических имен собственных исследуется диалог русской и тюркской культур, маркирование заселяемого пространства с учетом онтологии и аксиологии имени собственного. Топонимическая система Ставропольского края выражает неразрывное единство с окружающей средой и мировоззрением первопоселенцев, выявляет фрагменты языковой картины мира, эксплицирует концепты русской и тюркской культур.

Ключевые слова: диалог культур, топонимы, региональный ономастикон, тюркизмы.

Коммуникативно-прагматическое направление в лингвистике поставило в центр современных гуманитарных исследований национально-культурный компонент, духовные ценности этноса, доказав, что как культурное достояние народа, так и этические характеристики отдельной личности эксплицируются в языке. Исследования, посвященные взаимодействию языка и культуры, не исчерпываются выявлением общего и универсального для языков, национальных особенностей формирования языковых картин мира, но позволяют описать роль духовной культуры в формировании языка (Е.М. Верещагин, Ю.С. Степанов, Н.И. Толстой, А.Ф. Лосев, Е.Л. Березович и другие).

По мысли А.Ф. Лосева, имя – «энергично выраженная умно-символическая и магическая стихия мифа» [1, с. 149], с которым связаны языковые операции наречения. Имя несет скрытый заряд энергии и глубоко почитается с древности, поэтому вторичная номинация осуществляется с осторожностью.

Именно в этом контексте понимали глубинную сущность имени кочевые народы, населявшие Предкавказье и осваивавшие жизненно важные территории. Ономастическое пространство Ставропольского края гетерогенно по своему составу, поскольку отражает путь «от воды до воды» степного кочевника, жившего на исследуемой территории столетия назад. Именно топонимы позволяют охарактеризовать степень освоенности окружающего пространства, высвечивают базовые концепты и служат «диалогу культур». В нашем случае топонимическая система Ставропольского края подчиняется

678 историко-культурному ландшафту, учитывает полиэтничный состав населения, поэтому в ней отражена память этноса, что закодировано не только в лексическом материале, но и в мировоззренческом.

Топонимы возникают либо в результате сознательного наречения, либо в результате стихийного преобразования и трансформации описательных определений географических объектов. Важно отметить, что русская топонимия Ставропольского края «вторичного заселения», под которой мы подразумеваем официальное заселение исследуемой территории во времена правления Екатерины II, активно осваивала тюркские топонимы, возникшие, предположительно, в период заселения данной территории аланами, первые упоминания о которых датируются V веком нашей эры. Например, карачаевское «Ачысуу» (буквально «кислая вода») дало название горскому поселению, позже ставшему всемирно известной здравницей городом Кисловодском.

Местное кочевое население встречало русских дружелюбно, не мешало осваивать новые территории, поэтому при именовании поселений мы встречаем как сохранившиеся тюркские и монгольские наименования (буквальный перевод с тюркских языков таких топообъектов, как Эссенуки – от «Эсен тюк» – «хорошая шерсть», который знаменит большим количеством источников, используемых для окунания овец с заболеваниями кожи, горы Бештау, Машук), так и их буквальными переводами (старотюркское название Темиркан-кала – «крепость железного хана» – дало название города Железноводска, а пятиглавая гора Бештау, которая является карачаево-балкарским вариантом произношения турецкого Бешдаг и ногайского Бестау, – городу Пятигорску, расположившемуся у ее подножия).

Язык земли позволяет сохранить и изучить прошлое тех, кто в сложных условиях степи и гор заселял, возделывал и окультурировал землю, передавая ее для своих потомков. Регион Кавказских Минеральных Вод с XIV века является географическим центром алан, местом, удобным для проживания и укрытия. Это место стоянки Тамерлана в 1395 году после победы над Тохтамышем, поэтому след, оставленный тюркскими племенами, наиболее заметен в географических наименованиях этой территории, а также прилегающих Предгорном, Минераловодском и Георгиевском районах. Важно отметить, что многие населенные пункты названы в честь гидрономов, что напрямую связано с мировоззрением горских народов, как это произошло со станицей Горячеводской, расположенной рядом с ключом Исси-Су (старотюркское «горячая вода»). Еще один гидроним, река Камбулат (от Кам («шаман») и булат («сталь высшего сорта»), дала название аулу Камбулат Нефтекумского района Ставропольского края.

Предкавказье постоянно меняло свой этнический состав, «ползучая колонизация» оставила следы и в номинациях. В пространственном конструировании Ставропольского края можно выделить следующие группы топонимов, позволяющих обнаружить «диалог культур»:

1. Русские по происхождению и употреблению топонимы, созданные на основе русских корней и словообразовательных средств: с. Надежда, горы Липовая, Лысая, п. Новый Маяк, с. Крестьянское, с. Дивное, с. Воздвиженское;

2. Русские по происхождению и употреблению слова, образованные от тюркских корней: с. Большие Ягуры (Айгуры), р. Мокрая и Сухая Буйвола, р. Бешпагирка, курган Табунный, Большая и Малая Кугульта, города Нефтекумск, Зеленокумск, село Левокумское;

3. Топонимы нерусские по происхождению, но русские по употреблению: с. Арзгир, с. Камбулат, с. Ачикулак, а. Камыш-Бурун, с. Каясула, с. Султан, с. Рагули, а. Новкус-Артезиан и другие.

Анализируя топонимы первой группы, отметим, что локальная обстановка и конкретная ситуация именнаяречения Предкавказья создают мотивированные топонимы, кладут в основу именовании только значимые для жизнеописания народа концепты, являют этнически репрезентированную картину мира создателя топонимии. Значительная часть названий стала результатом естественной номинации, которая отсылает нас к древней традиции знакомства с безымянными объектами, попавшими в сферу хозяйственной деятельности человека. Осваивая и подчиняя себе «чужое» пространство, наши предки широко использовали топообъекты с компонентами «добро», «благо», «покой», «урожай». Аксиологически маркированные имена, как свидетели языковой культуры, проявляются в названиях городов и сел Ставропольского края: г. Благодарный, с. Урожайное, г. Изобильный, с. Благодатное, с. Безопасное и т. д. Названия-меты, ставшие форпостами Азово-Моздокской линии, содержат много загадок и примет времени: с. Надзорное, ст. Недреманная, х. Извещательный и др.

Наиболее актуальными признаками, положенными в основу именовании топообъектов Ставропольского края, стали три принципа номинации:

1) Внешние признаки: ойконимы с. Степное, г. Светлоград, с. Дивное; гидронимы Долгое озеро, Кривое озеро, оронимы – горы Змейка и Кинжал Шелудивая в Пятигорье;

2) Принадлежность человеку: г. Новопавловск, г. Новомихайловск, г. Буденновск, с. Александровское, с. Новоселицкое, г. Новоалександровск, с. Петровское, а. Юнусхан Тебе (буквально, Курган Юнусхана), с. Сотниковское, с. Сергиевское;

3) Наречения по отношению к другому объекту: а. Озек-Суат (буквально, «середина воды и травы»), Вшивое озеро, ст. Каменнобродская, с. Подлужное.

Осваивая тюркские корни, происходит переименование различных культур, что на бытовом уровне ведет к знакомству с традициями и обычаями других этнических групп, проживающих на территории Ставропольского края. Например, анализ тюркоязычных топонимов Ставропольского края показал преобладание цветообозначений в географических наименованиях. Наиболее распространенным оказывается цветное прилагательное «кара»

680 («черный») – 48 % от всех исследуемых имен (аул Кара-Тюбе, аул Карамурзинский в Кочубеевском районе, г. Кара-Баши, аул Каракупчак), «ак» («белый») – 31 % (аул Ачикулак, г. Ак-Батыр). Абстрактные цветообозначения широко используются тюркоязычными народами, распространены как на территории Российской Федерации (республики Тыва, Мордва, Карачаево-Черкессия, Кабардино-Балкария), так и Казахстане и Узбекистане.

Частотными явились такие тюркские компоненты, как «тюбе» («верхушка») – аул Курган-Тюбе и «бурун» («песчаная местность») – аул Ика-Бурун, «мектеб» («школа») – аулы Тукуй-Мектеб и Махмуд-Мехтеб в Нефтекумском районе.

Топонимы тюркского происхождения сотней невидимых нитей связаны с культурной жизнью человека. Они осваиваются русским языком фонетически и морфологически, поэтому приобретают новое звучание, отличающееся от языка-источника. В. Газов выявил, что русские приспособляли географические имена собственные, адаптировали их к уже существующим наименованиям, создавая практически неузнаваемые топонимы-субстраты: Егерлих «ручей» на карте Ставропольского края зафиксирован как Егорлык, кум «песок» дал основу реке Кума.

Анализ географических имен собственных Ставропольского края показал, что тюркизмы прошли долгий процесс освоения в фонетическую, грамматическую и семантическую адаптацию, создавая «образ культуры» в единицах языка, подчеркивая многонациональных и этнически пестрый колорит Предкавказья.

Литература

1. Лосев А.Ф. Философия имени / Самое само: Сочинения. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 1024 с.
2. Русский ономастикон Ставропольского края (синхрония и диахрония): Учебное пособие. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2008. – 292 с.

Lugovaya E.A.

Lugovoy D.B.

Stavropol State Pedagogical Institute

Dialogue of cultures in the onomastic space of the region

The article is devoted to the study of the historical, cultural and ethnic memory in regional onomasticon. Russian and Turkic cultures' dialogue can mark the inhabited space, pay attention proper name's ontology and axiology. It is studied on the material of geographical proper names. Stavropol Territory' toponymic system expresses an inseparable unity with the first settlers' environment and their worldview, reveals the fragments in the linguistic picture of the world, explicates Russian and Turkic cultures' concepts.

Keywords: dialogue of cultures, toponyms, regional onomasticon, Turkisms.

Творческий проект как одна из образовательных технологий при формировании профессиональной речи будущих юристов

Статья посвящена рассмотрению образовательных технологий как средства формирования профессиональной речи студентов-юристов на занятиях по русскому и английскому языкам. На примере творческого проекта показана методика совершенствования профессиональной устной и письменной речи будущих юристов.

Ключевые слова: профессиональная речь, юрист, терминология, лингвистические дисциплины, творческий проект.

В соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (далее ГОС СПО) реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения учебных занятий. С целью формирования и развития профессиональных навыков студентов мы используем **образовательные технологии** (технология в сфере образования) как совокупность научно и практически обоснованных методов и инструментов для достижения запланированных результатов в области образования. Применение конкретных образовательных технологий в учебном процессе определяется спецификой учебной деятельности, ее информационно-ресурсной основы и видов учебной работы.

Образовательные технологии – это совокупность организационных форм, педагогических методов, средств, а также социально психологических, материально-технических ресурсов образовательного процесса, создающих комфортную и адекватную целям воспитания и обучения образовательную среду, содействующую формированию ключевых компетенций у студентов, что необходимо для запланированных результатов образования [2, с. 124].

Цель данной статьи – раскрыть процесс формирования профессиональной речи будущих юристов с использованием инновационных образовательных технологий, а именно творческого проекта.

Поставленная цель требует решения **следующих задач**:

- выявить роль профессиональной лексики в культуре делового общения;

- рассмотреть средства и приемы формирования профессиональной речи юристов;
- определить результаты использования инновационных образовательных технологий.

Существует несколько видов образовательных технологий: технология сотрудничества, метод проектов, информационно-коммуникативные технологии, здоровьесберегающие технологии, игровые технологии, технологии личностно-ориентированного взаимодействия. Остановимся более подробно на **технологии проектного обучения**, а конкретно на технологии **творческого проекта**. Данная технология предусматривает организацию образовательного процесса в соответствии с алгоритмом поэтапного решения проблемной задачи или выполнения учебного задания. Проект предполагает совместную учебно-познавательную деятельность группы студентов, направленную на выработку концепции, установление целей и задач, формулировку ожидаемых результатов, определение принципов и методик решения поставленных задач, планирование хода работы, поиск доступных и оптимальных ресурсов, поэтапную реализацию плана работы, презентацию результатов работы, их осмысление и рефлексии [3, с. 103].

Ставя перед собой задачу формирования профессиональной компетентности будущих юристов, в условиях освоения новых Государственных образовательных стандартов СПО, мы понимаем, что современный подход к преподаванию заключается в построении его на технологической основе. Исходя из видов педагогических технологий, можно отметить, что практически каждая из них используется в педагогической деятельности. Следует подробнее остановиться на использовании **личностно-ориентированной технологии** в обучении студентов, будущих юристов, проходящих обучение по специальности «Право и организация социального обеспечения».

Проектная деятельность обучающихся среди современных педагогических технологий способствует формированию ключевых компетенций. Метод проектов можно рассматривать как одну из личностно ориентированных развивающих технологий, в основу которой положена идея развития познавательных навыков учащихся; творческой инициативы; умения самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, ориентироваться в информационном пространстве; умения прогнозировать и оценивать результаты собственной деятельности [4, с.78]. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод применим при наличии действительно значимой *проблемы* (практической, научной, творческой, жизненной), для решения которой необходим исследовательский поиск. Проблема перевода текстов юридической направленности с английского языка на русский и наоборот весьма актуальна в настоящее время, так как

такие тексты сложны по своей наполненности юридической терминологией, значение которой не всегда просто установить без использования словаря.

Юридический термин – слово или словосочетание, которое употребляется в законодательстве, является обобщенным наименованием юридического понятия, имеющего точный и определенный смысл, и отличается смысловой однозначностью, функциональной устойчивостью и стилистической нейтральностью [5, с.47]. Юридические термины составляют сложную систему. Они могут представлять собой отдельные слова или словосочетания, образованные по типу согласования (*преступление – административное правонарушение – дисциплинарный проступок*); по типу управления (*вынести вердикт, расследовать преступление, огласить решение*), по типу примыкания (*огласить вслух, застичь врасплох*). Основной фонд юридической терминологии содержится в наиболее важных законодательных актах. Терминологический эталон – Конституция. Классификация терминов, используемых в законодательстве, важна для упорядочения правовой информации, для ее автоматизации.

На занятиях по английскому языку студенты юридической специальности сталкиваются с текстами, насыщенными профессиональной терминологией, которую им необходимо знать для будущей профессии. На занятиях по русскому языку и культуре речи наши студенты учатся строить грамотную устную и письменную речь, связанную с выступлениями на публику. Цель таких заданий – формировать и отрабатывать навыки составления защитительной и обвинительной речи с использованием профессиональной лексики юриста. Чтобы юридическая лексика усваивалась легко, следует использовать инновационную образовательную технологию под названием творческий проект. Суть его заключается в разделении группы студентов на 2 подгруппы, где проводится сравнительно-сопоставительная характеристика терминов на двух языках. Одна группа студентов занимается составлением словаря юридических терминов на английском языке, а вторая – на русском. В результате работы каждая подгруппа презентует свой словарь, приводя примеры из контекста.

В нашем учебном заведении мы практикуем проведение интегрированных занятий, которые имеют плодотворный результат для студентов-юристов. Под интегрированным уроком понимают объединение двух или трех дисциплин, в процессе которого происходит их взаимопроникновение и взаимовлияние учебного материала. Главная цель – достижение точки пересечения двух предметов, дающей полную картину изучаемого явления. Интегрирование урока относится не только к смежным предметам, но и дисциплинам разных циклов. Это значит, что можно объединить в одно занятие как английский с русским, так и историю с информатикой. Так, например, мы провели интегрированное занятие по русскому и английскому языкам по теме: «Офор-

684 | мление деловых бумаг». Студентам было предложено выполнить следующие задания в подгруппах:

Задание 1. Прочитайте фрагмент из Федерального закона «Об актах гражданского состояния» и приведите доказательства принадлежности его к официально-деловому стилю.

Федеральный закон «Об актах гражданского состояния»

Статья 1. Предмет регулирования настоящего Федерального закона.

Настоящий Федеральный закон определяет: – органы, которые производят государственную регистрацию актов гражданского состояния; – порядок государственной регистрации актов гражданского состояния; – порядок формирования книг государственной регистрации актов гражданского состояния (актовых книг); – порядок исправления, изменения, восстановления и аннулирования записей актов гражданского состояния; – порядок и сроки хранения книг государственной регистрации актов гражданского состояния (актовых книг).

Статья 2. Законодательство об актах гражданского состояния.

1. Законодательство об актах гражданского состояния состоит из настоящего Федерального закона, основывающегося на положениях Гражданского кодекса Российской Федерации, Семейного кодекса Российской Федерации и применяемых в соответствии с ним нормативных правовых актов Российской Федерации.

2. В случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, при регистрации актов гражданского состояния учитываются нормы, установленные законами субъектов Российской Федерации, принятыми в соответствии с Семейным кодексом Российской Федерации.

The Federal Law «About Civil Status Acts»

Chapter 1. General Provisions.

Article 1. The subject of regulation of the Federal Law.

This Federal Law determines: – bodies that produce state registration of acts of civil status; – the procedure for state registration of acts of civil status; – The procedure for the formation of books of state registration of acts of civil status (acts of books); – the procedure for the correction, modification, restoration and annulment of civil status records; – the order and timing of the storage of books of state registration of acts of civil status (acts of books).

Article 2. Legislation about acts of civil status.

1. Legislation on acts of civil status consists of this Federal Law, based on the provisions of the Civil Code of the Russian Federation, the Family Code of the Russian Federation and the normative legal acts of the Russian Federation, which are attached to it.

2. In cases provided for by this Federal Law, when registering acts of civil status, the norms established by the laws of the subjects of the Russian Federation adopted in accordance with the Family Code of the Russian Federation.

Задания к приведенному отрывку текста:

- Укажите в приведенном отрывке правовые термины.
- Приведите примеры употребления в тексте свободных и несвободных словосочетаний.
 - К какому функционально-смысловому типу речи (рассуждению, описанию или повествованию) относится данный текст?
 - Найдите в тексте новые слова и словосочетания, появившиеся в русском языке в 90-е годы.
 - Объясните употребление тире и двоеточия в ст. 1 Закона.
 - Объясните употребление прописных букв в ст. 2 Закона.

Итак, мы провели сравнительно-сопоставительную работу по выявлению юридической терминологии в английском и русском языках. Студенты разделились на 2 группы и работали над созданием определенного набора юридических терминов: 1 группа – на английском языке, 2 группа – на русском. Необходимо было выявить не только значение данных терминов, но и их этимологию.

Творческий проект принес результаты в области развития речи, познания этимологии, толкования слов, правильного произношения на английском языке. Студенты с интересом и нескрываемым увлечением работали с текстом, проверяя собственные знания и умения перевода, анализа, сопоставления терминов на двух языках. Разделение студентов на 2 подгруппы привело к формату соревнования: кто успешнее и производительнее выполнит предложенную работу. Сформированные на русском и английском языках словари юридических терминов позволили обогатить словарный запас студентов, обобщить полученные знания и закрепить навык перевода текстов юридической направленности.

Профессия юриста требует постоянного самостоятельного развития лиц, ею овладевших, с целью совершенствования полученных знаний и мастерства, повышения уровня культуры, так как от правовой грамотности юриста, от качества его профессиональной деятельности зависит не только успешность конкретного специалиста, но и судьбы людей, с которыми он столкнется на избранном поприще.

В ходе изучения образовательных технологий в сфере преподавания русского и английского языков, а также в результате проделанной методико-экспериментальной работы мы пришли к следующим выводам:

1. Профессия юриста требует постоянного самостоятельного развития лиц, ею овладевших, с целью совершенствования полученных знаний и мастерства, повышения уровня культуры, так как от правовой грамотности юриста, от качества его профессиональной деятельности зависит не только успешность конкретного специалиста, но и судьбы людей, с которыми он столкнется на избранном поприще.

2. Профессиональная подготовка – сложный комплексный процесс, в котором освоение знаний по языку неотделимо от обучения языку специальности, от овладения профессиональной речью. Обучение профессиональной речи призвано обеспечить реальные коммуникативные потребности студентов на каждом этапе подготовки. Для них профессионализация становится ведущим мотивом изучения родного, официального, иностранного языков.

3. Работа с текстом при обучении языку специальности позволяет формировать коммуникативную компетенцию, речеведческую и лингвистическую компетенции, реализовывать компетентностный, деятельностный и интерактивный подходы в обучении русскому языку. Текстцентрический подход позволяет развивать спонтанную неподготовленную речь студентов. Высокий уровень речевой культуры – неотъемлемая черта культурного человека. Совершенствовать свою речь необходимо каждому говорящему на русском языке.

4. Проектная деятельность обучающихся среди современных педагогических технологий способствует формированию ключевых компетенций. Метод проектов можно рассматривать как одну из лично ориентированных развивающих технологий, в основу которой положена идея развития познавательных навыков учащихся.

5. Существует несколько видов образовательных технологий при обучении родному и иностранному языкам в организации СПО. Это технологии проектного обучения, метод творческого проекта, кейс-технологии, Интернет-технологии и, конечно, игровые технологии (деловая игра).

Литература

1. Бенедиктова В.И. О деловой этике и этикете. – Москва : Дрофа, 1994 – 175 с.
2. Вахницкая М.Г. Основы профессионально-речевой подготовки педагога-нефилолога. – Тирасполь, 2011 – 176 с.
3. Васильева Д.Н. Творческий проект и его формы. Москва : ОЛМА-ПРЕСС, 1990 – 738 с.
4. Власова Л.В., Сементовская В.К. Деловое общение. – Москва : КЛАССИК, 2000 – 80 с.
5. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – Москва : Издательский дом ЮНИТИ, 1988 – 320 с.
6. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Секреты хорошей речи. – Москва : Международные отношения, 1993 – 279 с.

Creative project as one of the educational technologies in the professional speech formation of future lawyers

The article is devoted to the consideration of educational technologies as a means of forming the professional speech of law students in classes in the Russian language and speech culture. On the example of the creative project, the methodology for improving the professional oral and written speech of future lawyers is shown.

Keywords: professional speech of the lawyer, terminology, communicative competence, text-centered approach.

Усвоение лексики в условиях цифровой среды (на примере экспериментального онлайн- курса для студентов-италофонов)

В статье приводится описание результатов эмпирического исследования на основе экспериментального онлайн-курса и анализируются факторы, в разной степени влияющие на усвоение лексики в цифровой среде.

Ключевые слова: усвоение лексики, запоминание, цифровая лингводидактика, цифровые ресурсы.

Как влияет цифровая среда на способность учащегося запоминать и применять в общении новые слова? Чтобы ответить на этот вопрос, сначала необходимо рассмотреть некоторые особенности процесса усвоения лексики. В методической литературе *усвоение* охарактеризовано как «форма познания, имеющая три этапа: понимание, запоминание, возможность практического использования» [1, с. 327]. В свою очередь при запоминании задействованы основные познавательные процессы (внимание, восприятие, память, мышление и др.), обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение запоминаемых данных [3, с. 158].

Проблемой обучения студентов лексике иностранного языка занимались как зарубежные исследователи (М. Льюис, П. Нэйшн, П. Бальбони, М. Кардона и др.), так и отечественные ученые (А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, И.П. Слесарева, В.В. Морковкин, В.И. Половникова, А.Н. Щукин, А.А. Акишина, В.Н. Вагнер, Л.С. Крючкова и др.).

Как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе описаны основные принципы, на которых строится эффективное запоминание лексического материала, а именно:

1. Запоминание лексики в контексте, а не в качестве отдельных единиц. Известный итальянский ученый П. Бальбони пишет, что лексика приобретает значение, только когда она воспринимается в тексте и в контексте. Только при таких условиях она находит свое место в семантической памяти учащегося [6, с. 46]. И.П. Слесарева отмечает, что «семантизация при помощи контекста отражает прежде всего синтагматические связи слова и типичные ситуации его использования» [4, с. 247].

2. Запоминание лексики осуществляется не в виде отдельных элементов, а на основе определенных схем (так называемых семантических полей) [5, с. 58]. Таким образом происходит семантическая группировка лексических единиц на основе их значений.

3. Лучше всего запоминание реализуется на основе ассоциаций: «мы запоминаем на основе подобия или на основе контраста» [6, с. 46]. При этом важно активное участие изучающего язык человека: необходимо, чтобы он сам находил близкие ему ассоциации. Только в таком случае запоминание станет эффективным.

В контексте разговора об усвоении языкового материала необходимо также различать произвольное и произвольное запоминание. Произвольное запоминание реализуется в случае, когда человек специально не ставит перед собой задачу запомнить какую-либо информацию. Поэтому произвольное запоминание «носит относительно непосредственный характер и осуществляется без специальных волевых усилий» [1, с. 72]. В таком случае у человека нет установки на запоминание, он концентрирует внимание на других целях. Наоборот, во время процесса произвольного запоминания человек прилагает определенные волевые усилия и концентрируется на запоминаемой информации.

Какой из двух данных видов запоминания является более действенным при усвоении новой лексики? В зарубежной и в отечественной методической литературе встречаются различные мнения на этот счет. П. Нэйшн называет произвольное («случайное») запоминание в контексте самым главным источником для усвоения лексики [8, с. 348]. Также итальянские исследовательницы А. Корда и К. Морелло отмечают, что новые слова усваиваются параллельно, когда мы концентрируемся на какой-либо другой учебной деятельности (например, понять текст, написать письмо, участвовать в дискуссии). Они подчеркивают тот факт, что усвоение лексики происходит в контексте заданий, направленных на развитие речевых видов деятельности (например, чтение) и, следовательно, по их мнению, нет необходимости выполнять отдельно упражнения исключительно по лексике [7, с. 65–66].

В то же время П. Бальбони утверждает, что залогом успешного усвоения лексики является активное участие изучающего язык: у него должна быть четкая цель (что именно нужно усвоить) и стратегия для ее достижения. По мнению ученого, «в памяти обучающегося остается то, что он сознательно хочет туда занести», прилагая определенные усилия. В данном случае важную роль будет играть произвольное запоминание. Если учащийся посвящает время размышлению об особенностях запоминаемых лексических единиц, то такое усвоение будет более надежным [6, с. 46]. Также советские и российские ученые традиционно называют произвольное запоминание более

690 | продуктивным, учитывая, что оно «обеспечивает большую систематичность, сознательность усвоения новых знаний» [1, с. 72].

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что в процессе изучения лексики должно иметь место как произвольное, так и непроизвольное запоминание. Произвольное запоминание, если оно основано на творческом подходе, обеспечивает надежность и стабильность при сохранении новой информации в долговременной памяти. С другой стороны, потенциал механизма непроизвольного запоминания мотивирует студента и помогает ему расширить словарный запас.

Прежде чем перейти к описанию эмпирического исследования, следует перечислить факторы, которые, по мнению методистов, облегчают либо, наоборот, затрудняют усвоение новых слов. Среди факторов, которые облегчают усвоение лексики, можно назвать небольшую длину слова, конкретность семантики слова, наличие словообразовательной производности, интернациональный характер слова. Факторами, которые, наоборот, затрудняют запоминание лексики, могут быть большая длина слова, абстрактность семантики, словообразовательная затененность, а также многозначность слова [4, с. 257].

Описание экспериментального онлайн-курса по лексике: структура, содержание, результаты обучения

Экспериментальный онлайн-курс был проведен в марте и апреле 2021 г. Длительность курса составила 10 часов (2 часа в неделю) в формате онлайн-занятий. Также было предусмотрено обязательное выполнение студентами домашних заданий (не менее двух часов в неделю).

Основная цель данного курса заключалась в необходимости выявить наиболее эффективные средства развития лексической компетенции иностранных учащихся в условиях цифровой среды, а также определить факторы, влияющие на усвоение лексики. Основными методами эмпирического исследования являлись экспериментальное обучение, опрос и сравнительный анализ результатов обучения.

Участниками курса стали студенты-италофоны факультета Лингвистических Наук и Иностранной Литературы Католического Университета г. Милана (Италия). Для участия в эксперименте были приглашены студенты двух разных уровней обучения (первый курс бакалавриата и первый курс магистратуры). Перед началом курса учащиеся прошли пре-тест, подтверждающий их общий уровень владения русским языком как иностранным (A1 и B2 согласно системе CEFR). По окончании курса участники выполнили пост-тест, демонстрирующий их уровень владения изученной лексикой. Перед началом экспериментального обучения были сформированы четыре группы таким образом: экспериментальная группа уровня A1 (8 чел.), контрольная группа уровня A1 (6 чел.), экспериментальная группа уровня B2 (7 чел.), контрольная группа уровня B2 (7 чел.).

Содержание экспериментального курса было основано на учебном материале сайта готовых уроков по РКИ Юланг [9]. Для каждого уровня были выбраны три учебных раздела (урока). Для студентов экспериментальных групп на основе учебного материала с сайта Юланг были созданы интерактивные рабочие листы Wizer. Данные рабочие листы использовались как во время онлайн-занятий, так и для самостоятельной работы студентов. Основные формы работы с лексикой, представленные на рабочих листах, включали упражнения на сопоставление (*matching*), упражнения на дополнение (*cloze test*), интерактивные картинки, облака слов, инфографику, задания открытой формы, и игровые задания.

С целью оптимизации процесса усвоения лексики студентами в экспериментальных группах также были использованы специально созданные для курса упражнения в цифровом сервисе LearningApps и флэш-карты Quizlet. Задания в сервисе LearningApps включали упражнения на сопоставление (слова и картинки, а также слова и их синонимы либо слова и их определения) и упражнения на классификацию (например, на тему «Продукты и отделы в супермаркете»). Флэш-карты Quizlet применялись в двух форматах: а) карточки со словами и соответствующими изображениями (для изучения лексики с конкретным значением, уровень A1); б) карточки со словами или выражениями на русском с переводом на итальянский (для изучения лексики с конкретным и абстрактным значением, уровень B2). В качестве работы с такими флэш-картами, помимо самостоятельного просмотра, студентам было предложено составлять предложения со словами из тематических блоков карт. Также во время онлайн-занятий флэш-карты были использованы как визуальная основа для создания условно-коммуникативных ситуаций (например, учащимся было предложено составить диалог «В магазине» с использованием названий продуктов). Еще одним цифровым ресурсом, с которым познакомились студенты экспериментальных групп, стал сервис Coggle. С помощью него студенты могли систематизировать как новую, так и уже знакомую им лексику в виде интеллект-карты по принципу «гипероним – гипоним».

В ходе эксперимента студенты контрольных групп (уровни A1 и B2) должны были использовать только бумажные распечатки готового учебного материала с сайта Юланг (для них не было предусмотрено использование цифровых ресурсов). Такое условие было поставлено с целью провести сравнение форматов обучения и выявить особенности восприятия и усвоения лексического материала во время чтения с бумажного листа (в контрольных группах) и во время цифрового чтения (в экспериментальных группах). В контрольных группах особо не акцентировалось внимание на способе работы с новыми словами. Студенты могли использовать те способы запоминания лексики, к которым они привыкли: например, составление списка

692 | незнакомых слов из текста, подчеркивание слов либо подписывание перевода над новыми словами в тексте.

По окончании эксперимента был проведен пост-тест, включающий 20 вопросов и заданий разного типа на знание лексики, представленной в программе курса. Максимальная оценка за пост-тест составляла 40 баллов. В группах уровня А1 результаты по усвоению лексики были примерно одинаковы: в экспериментальной группе А1 средний балл составил 32,6 из 40 возможных, а в контрольной группе А1 – 33,5 из 40. В группах уровня В2 ситуация была несколько иная. Студенты контрольной группы В2 продемонстрировали лучший результат (33,2 из 40 баллов) по сравнению с их коллегами из экспериментальной группы В2 (средний балл 27,8 из 40).

На основе результатов эмпирического исследования стало возможно сделать следующие выводы:

1. При использовании цифровых инструментов для изучения лексики необходимо следить, чтобы у студентов не создавалась чрезмерная когнитивная нагрузка, которая может негативно повлиять на запоминание нового материала. Цифровые ресурсы должны применяться по принципу «от простого к сложному» [2]. Во избежание излишней когнитивной нагрузки и, следовательно, связанного с ней стресса, стоит выбрать ограниченное количество цифровых сервисов и вводить их постепенно, стараясь интегрировать их в привычный для студентов учебный процесс.

2. При создании цифрового учебного контента преподаватель должен научиться правильно выбирать изображения для наглядной семантизации лексики. Изображения должны быть понятными и запоминающимися, но при этом они не должны отвлекать учащегося от вербального содержания. Можно сделать предположение, что в рамках курса именно использование ярких, броских и, следовательно, отвлекающих изображений стало одной из причин того, что в экспериментальной группе В2 были менее успешные результаты, чем в контрольной В2. Стоит также отметить, что, как известно, наглядная семантизация больше распространена на начальном этапе обучения при введении слов с конкретным значением [4, с. 249]. На среднем и продвинутом этапах, когда появляется большое количество абстрактной лексики, помимо наглядности целесообразно использовать другие способы семантизации (контекст, подбор синонимов и антонимов, дефиницию, перевод и др.). Используя наглядную семантизацию, следует также «избегать ассоциации между вводимым словом и единичным предметом» [4, с. 248] (например, для семантизации слова «цветок» лучше использовать изображения розы и тюльпана, чем одной только розы). Кроме этого, необходимо проводить проверку, правильно ли учащиеся интерпретировали визуальный контент.

3. В процессе усвоения лексики в цифровой среде необходимо задействовать как произвольное, так и произвольное запоминание. С одной стороны, необходимо научить студентов давать себе установку на запоминание, чтобы активизировать произвольные когнитивные процессы во время работы с лексическим материалом в онлайн-среде. С другой стороны, стоит также использовать потенциал коммуникативных и творческих заданий для того, чтобы задействовать механизмы произвольного запоминания.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Веселовская Т.С. Особенности организации онлайн-урока в цифровой образовательной среде // Международный научный конгресс «Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве». – Москва, 2021.
3. Фетисова А.А. Психологические механизмы усвоения иноязычной лексики // Вестник Московского университета. – 2011. – №2. – С. 158–162.
4. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. Методы, приемы, результаты. / сост. Московкин Л.В., Щукин А.Н., 4-е изд., стереотипное, – Москва : Курсы русского языка, 2014. – 552 с.
5. Balboni P. Dizionario di Glottodidattica. – Perugia : Guerra ; Welland : Soleil, 1999. – 111 p.
6. Balboni P. Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche. – UTET, 2013. – 204 p.
7. Corda A., Marelli C. Lessico Insegnarlo e impararlo. – Perugia : Guerra, 2004. – 223 p.
8. Nation I.S.P. Learning vocabulary in another language. – Cambridge : Cambridge University Press, 2013. – 624 p.
9. Проект для изучения русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Юланг – Режим доступа: <https://youlang.ru/>

Lyadskaya D.V.

High School G. DA VIGO

Vocabulary acquisition in a digital environment (on the example of an experimental Russian language online course for Italian speakers)

The article describes the results of an empirical study based on an experimental online course and analyzes the factors that variously affect vocabulary acquisition in a digital environment.

Keywords: vocabulary acquisition, memorization, digital language learning, digital resources.

Архетип «чудесной невесты» в романе Орхана Памука «Имя мне – Красный»

Статья посвящена анализу архетипических черт центрального женского персонажа романа турецкого писателя Орхана Памука «Имя мне – Красный». Героиня романа выступает в разных архетипических ролях, но функция невесты (жены) представляется наиболее значимой. «Чудесная невеста» в романе О. Памука наделена особенностями, сближающими ее с героинями волшебных сказок, что неудивительно: в архетипическом образе воплощаются наиболее древние и значимые представления о мире и жизни человека.

Ключевые слова: архетип, литературный образ, образ невесты, фольклор, волшебная сказка.

Чудесная невеста (чудесная жена) – распространенный образ волшебных сказок. В фольклорных произведениях невеста часто представлена существом иного мира, наделенным сверхъестественной силой, магическим влиянием. Она одновременно и помощница героя, и его главная цель. Герой, избранный чудесной невестой, тоже приобретает сверхспособности и нередко в финале сказки становится царем (королем). Воцарение обусловлено именно фактом признания со стороны невесты, то есть девушка сообщает своему жениху особый статус; если молодой человек не выбран невестой, то он не проходит предложенных ему испытаний и может погибнуть, как это порой происходит со сказочными антагонистами. Короче говоря, в сферу влияния невесты попадает и судьба, и самая жизнь героя.

Образ невесты архетипичен, то есть является универсальным, узнаваемым, встречается в человеческой культуре повсеместно начиная с эпохи родоплеменного строя. В тот период были сформированы основные представления о мире и существовании человека, ставшие образами коллективного бессознательного, и нет ничего удивительного в том, что сходные черты мы обнаруживаем у литературных персонажей, созданных писателями разных стран, и героев народных сказок.

В романе современного турецкого писателя, лауреата Нобелевской премии по литературе Орхана Памука «Имя мне – Красный» центральный женский персонаж – молодая женщина по имени Шекюре – выступает в разных архетипических ролях в зависимости от того, с какими персонажами взаимо-

действует, но именно в образе невесты она впервые появляется на страницах этого произведения.

Из второй главы романа, написанной от лица молодого мужчины по имени Кара, мы узнаем, что двенадцать лет назад он был вынужден уехать из Стамбула. Тогда он был влюблен в двенадцатилетнюю девочку, дальнюю родственницу, которая была на двенадцать лет младше его самого, и в разлуке часто вспоминал о ней. Магическое число двенадцать, повторенное трижды, отсылает к мотивам волшебных сказок, в которых оно нередко связывается с темой испытания героя, совершения подвига, преодоления препятствий на пути к браку. В некоторых сказках герой должен победить двенадцатиголовое чудовище или перескочить на коне двенадцать венцов терема (башни). В восточнославянском фольклоре существует сказка (один из вариантов сказки «О молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде» – № 176 в сборнике А.Н. Афанасьева [1]), где оставленная героем невеста возвращается к нему через двенадцать лет: «Прошло двенадцать лет, приезжает Елена Прекрасная по морю на двенадцати кораблях и два сына с собой привезла». В романе О. Памука рассказывается очень похожая история: после двенадцатилетнего отсутствия Кара вновь встречает свою возлюбленную Шекюре, которая успела побывать замужем и осталась вдовой с двумя сыновьями.

Испытания, которые необходимо пройти сказочному герою, нередко связаны с мотивом узнавания: невеста узнает жениха по какому-то особому признаку, отметке, часто сделанной ею самой. «Чудесная невеста» Шекюре тоже желает «опознать» своего возлюбленного по тайному знаку, понятному лишь им двоим: она посылает Кара сделанный им двенадцать лет назад рисунок, одновременно назначая встречу. Его поведение должно показать героине, что он именно тот человек, который должен стать ее мужем. Елена Прекрасная из русской сказки смотрит на Ивана в подзорную трубу; Шекюре – сквозь раскрытые ставни окна. Но простого зрительного узнавания оказывается порой недостаточно. Шекюре еще несколько раз испытывает Кара, выставляя условия для брака. Эти испытания она сопровождает конкретным вопросом: «Кто ты такой, чтобы защищать нас? Достанет ли у тебя для этого прав?».

В мифе и волшебной сказке нередки ситуации, когда одним из препятствий для жениха становится противодействие отца невесты. В романе «Имя мне – Красный» этот мотив также реализован. На момент начала повествования Шекюре живет в доме своего отца Эниште, куда она переехала с детьми после того, как ее первый муж пропал без вести на войне. Исламская традиция предписывает женщине уединенный, домашний, едва ли не затворнический образ жизни – такой жизнью живет и героиня, напоминая сказочных царевен.

В текстах волшебных сказок отец часто противится свадьбе дочери, и в ряде случаев упорное противостояние стоит ему жизни. Если рассматривать любого похитителя девушки (Кощея, Змея), препятствующего ее

696 | браку с героем, как отцовскую фигуру, то гибель отца носит закономерный характер, причем сама невеста способствует убийству прямо или косвенно.

В.Я. Пропп связывает убийство сказочного царя-отца с особенностями передачи власти от тестя зятю: «Трудная задача, женитьба и передача власти составляют неразрывный комплекс... Положение царевны также двойственное: как дочь она будет ненавидеть жениха, который принесет смерть ее отцу. Как передатчица престола, она должна выполнить свой гражданский долг и идти вместе с женихом против отца. Она или стремится убить жениха, или стремится убить отца» [4, с. 493].

Шекюре мечтает снова выйти замуж, но отец не готов отпустить ее. Лишь трагическая гибель Эниште дает героине шанс исполнить задуманное. Она формально не причастна к убийству отца, но преступление было совершено при обстоятельствах, к созданию которых Шекюре сознательно приложила руку: планируя свидание с Кара, она отослала служанку с детьми на рынок, после чего тайком сама покинула дом; в это время туда и смог проникнуть убийца. Вернувшись домой, Шекюре обнаруживает тело отца и предпринимает меры, чтобы скрыть факт убийства и улики. В течение полутора суток она утаивает реальное положение дел, объявляет Эниште тяжело больным, с тем чтобы получить законные основания для быстрого брака с Кара, то есть ведет себя как преступница, извлекающая выгоды из своего деяния. Жениха она превращает в соучастника, заставляя его подкупать свидетелей и имитировать общение с Эниште, как если бы тот был жив. Любопытен эпизод, когда Кара и Шекюре, делая вид, что отправляются за благословением к Эниште, сначала действительно с почтением целуют окоченевшую руку покойного несмотря на то, что их никто не видит, а потом начинают страстно целоваться в той же комнате, словно демонстрируя поверженному отцу свою победу.

В.Я. Пропп отмечал, что сказочная невеста – важнейшая фигура в процессе инициации героя, причем функциональность ее многоаспектна. Испытания, которым она подвергает потенциального жениха, «трудные задачи», которые она ставит перед ним, должны подтвердить его зрелость, готовность к браку. Делая свой выбор в пользу героя, невеста наделяет его особыми возможностями, которые не просто меняют его формальный статус, но открывают широкие социальные и личностные перспективы [2, с. 59]. Невеста способствует метафизической трансформации жениха, поскольку сама, по мифопоэтическим представлениям, является сверхъестественным существом, онтологически связанным с потусторонними силами. В русских волшебных сказках герой нередко находит невесту в заповедном царстве мертвых (золотом, подводном); во многих текстах она обладает чудотворными способностями или иным могуществом. И Шекюре в романе «Имя мне – Красный» также способна, по ее собственному утверждению, «бросить вызов джиннам и духам» [3, с. 288].

Что же должно стать подлинной, не формальной наградой для героя, избранного «чудесной невестой»? Шекюре в романе О. Памука отвечает на этот вопрос однозначно – счастье; при этом счастье и любовь в ее интерпретации не выступают как синонимы: «Некоторые торопливые глупцы... думают, будто любовь – самое главное в жизни... На самом деле – счастье. Но любовь и брак помогают его обрести» [3, с. 260]. Наши предки понимали счастливый исход для сказочных героев как неконкретизируемое благополучие, выраженное формулой «жить-поживать и добра наживать». Сама жизнь и приобретаемое в процессе жизни «добро», или, говоря современным языком, качество жизни, суть главные составляющие человеческого счастья согласно мифопоэтическим представлениям.

Невеста (а впоследствии жена) прямо влияет на качество жизни своего избранника: ее метафизическое могущество может сделать его счастливым, но может обернуться и против него, если женщина сомневается в правильности сделанного выбора. Особенно опасной в этом смысле является первая брачная ночь, которая в мифах и фольклоре наделяется сакральной значимостью: невеста с помощью магических или иных сил может убить или покалечить неугодного ей мужчину. Если сказочный герой самостоятельно или с помощью помощника укрощает строптивую женщину, это становится залогом их дальнейших полноценных взаимоотношений. В общем, первая ночь после свадьбы – это еще одно испытание, в ходе которого мужчина доказывает, что он не простой человек, что он достоин быть избранником «чудесной невесты». Этот мотив развивается и в романе «Имя мне – Красный»: Шекюре отказывает Кара в первой брачной ночи, объясняя это тем, что не все ее условия выполнены, и Кара не проявляет достаточной настойчивости в достижении желанной близости. Уступая супруге, он не угадывает ее сокровенных стремлений и тем самым разочаровывает ее: «Чувствовал ли Кара..., что когда я... говорила: „Не вздумай целовать меня в губы!“ – на самом деле мне хотелось сказать: „Целуй! “?» [3, с. 286].

Первая брачная ночь, как своеобразный «момент истины» во взаимоотношениях героев, программирует дальнейшее развитие действия в романе. Впоследствии требования Шекюре так и не были выполнены в полном объеме, волевые качества супруга остались для нее сомнительными, а следовательно, Кара, согласно нарративной логике сказки, не заслуживает обещанного ему счастья; он получает только «жизнь», но не «добро»: «Мы были счастливы, а вот Кара – нет. Не получилось у него... Кара навсегда остался печальным» [3, с. 564]. Шекюре пытается уверить саму себя, что у мужа «не получилось» быть счастливым или что у его несчастья есть мистические причины: в него вселился джинн печали, и, чтобы успокоить этого джинна, Кара отвлекался погружением в работу и вином. Но в уста самой Шекюре автор вкладывает и иные объяснения: избрав мужа, «на которого она могла

698 | бы смотреть свысока», Шекюре осталась не удовлетворена своим выбором: «Порой мне хотелось большего... бывало, я жалела, что мой муж не из тех отважных мужчин, которые всегда держат голову высоко и смотрят на мир победителями» [3, с. 564]. Когда Кара подчинился ей в первую брачную ночь, в ее душе поселилось сомнение: «Может быть, мы совершили ошибку, что поженились» [3, с. 400]. Позже, когда сексуальный контакт между мужем и женой все же осуществляется, в повествование недвусмысленно входит тема смерти: «В миг наивысшего наслаждения он испустил крик, которому позавидовал бы любой *разрубаемый пополам* герой» [3, с. 563].

«Жизнь» без «добра» никак нельзя назвать полноценной – да и жизнь ли это вообще? Развязкой в романе становится смерть Кара – легкая, почти мгновенная и в почтенном возрасте, но все-таки смерть. Шекюре не родила от него ребенка, то есть род Кара лишен генетического продолжения, и исчезновение его из этого мира можно считать окончательным. Сама же героиня, как и полагается сверхъестественному существу, продолжает жить, о ее смерти писатель ничего не сообщает читателю. Такой сюжетный ход позволяет сделать вывод о том, что «чудесная невеста» Шекюре не реализовала свою магическую функцию до конца: недостаточно любящая своего мужа, недостаточно признавшая его значимость, она дала ему лишь часть возможного счастья. Но сказка частичного счастья или частичного волшебства не признает: если чуда не происходит, герой гибнет. Эти древние представления нашли свое отражение и в романе О. Памука.

В заключение важно отметить, что функции архетипического образа реализуются в художественном тексте через описание отношений между персонажами, и сугубо женские поведенческие модели наиболее наглядно проявляются на фоне мужских, в поло-ролевом взаимодействии [2, с. 60]. «Чудесная невеста» Шекюре в романе «Имя мне – Красный» несет в себе не просто узнаваемые черты, сближающие ее с образами героинь волшебных сказок, она создает особые взаимоотношения с героем: обладая необычайным, магическим влиянием на него, она определяет его будущее. Такие представления о роли женщины в судьбе мужчины зафиксированы в коллективном бессознательном, и даже литература последних десятилетий – времени переосмысления гендерных стереотипов и попыток поставить под сомнения традиционные представления о браке и семье – по-прежнему опирается на древнейшие архетипические смыслы.

Литература

1. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: в 3 томах. – Москва : Академический проект, 2017. – Т.1. – 1500 с.
2. Ляшенко Т.М. Классификация женских архетипических образов в художественном тексте // Филология: научные исследования. – 2022. – № 2. – С. 54–65.

3. Памук О. Имя мне – Красный (Benim Adim Kırmızı). – Санкт-Петербург: Азбука, 2021. – 576 с.
4. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Санкт-Петербург: Азбука-Аттикус, 2021. – 544 с.
5. Ранк О. Миф о рождении героя. – Москва : Академический проект, 2020. – 238 с.
6. Chetwynd T. A Dictionary for Dreamers. – Routledge, 2019. – 258 p.

Lyashenko T.M.

*Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named
after K.I. Skryabin*

**The archetype of the «Wonderful Bride» in the Orhan Pamuk’s novel
«My Name is Red»**

The article is devoted to the analysis of the archetypal features of the central female character of the Orhan Pamuk’s novel «My name is Red». The heroine appears in various archetypal roles, but the function of the bride (wife) seems to be the most significant. The «Wonderful Bride» in the novel under study is endowed with features that bring her closer to the heroines of fairy tales, which is not surprising: the archetypal image embodies the most important ideas about the world and human life.

Keywords: archetype, literary image, image of the bride, folklore, fairy tale.

Тактильное восприятие как объект изучения лингвистики эмоций

В статье обосновывается возможность рассмотрения тактильного восприятия в рамках лингвистики эмоций. С этой целью объясняются механизмы функционирования тактильных систем в организме человека, отмечается, что две из них, ноцицепция и С-тактильная система, напрямую сопряжены с эмоциями. Затем рассматривается одна из центральных проблем лингвистики эмоций – сложность оценки вербализованных эмоций.

Ключевые слова: тактильная коммуникация, тактильное восприятие, эмоциональное восприятие, лингвистика эмоций, субъективное восприятие.

Тактильное восприятие является важным каналом взаимодействия людей, передачи информации, установления социальных контактов. Однако в лингвистике данному явлению уделяется мало внимания. В большинстве случаев тактильное восприятие рассматривается как один из способов невербального общения, оставаясь в тени зрительно воспринимаемых сигналов. В связи с недостаточной разработанностью темы актуальным остается вопрос о надежности и информативности методов исследования тактильного восприятия: позволяют ли имеющиеся методики корректно описать и оценить субъективный опыт тактильного восприятия и определить релевантные языковые единицы для передачи субъективных тактильных ощущений. Одним из шагов для развития данной темы может стать ее рассмотрение через призму лингвистики эмоций.

Как известно, лингвистика эмоций сосредоточена на изучении способов вербализации внутренних переживаний человека, его субъективной оценки действительности и их коммуникативного воздействия. Соответственно, в область интересов данной сферы можно отнести эмоциональное тактильное восприятие. Эмоциональные аспекты тактильного восприятия обусловлены функционированием в организме человека системы восприятия боли (ноцицепцией) и С-тактильной системы, рецепторы которых иннервированы медленными немиелинизированными нервными волокнами. Болевая система обеспечивает человеку безусловные отрицательные эмоции, чтобы помочь ему избежать опасных для организма воздействий в будущем. С-тактильная система обеспечивает положительные эмоции в ответ на нежные легкие прикосновения других людей [8]. Рецепторы этой системы реагируют на-

и более интенсивно на легкие медленные прикосновения и поглаживания со скоростью 1–10 см в секунду. При субъективной оценке такие стимулы воспринимаются как приятные, хотя существуют и биологически или психологически обусловленные исключения. Считается, что главная функция этой системы – «обеспечивать положительное подкрепление социальным тактильным контактам и способствовать становлению более прочных социальных и эмоциональных связей с другими людьми на протяжении всей жизни человека» [1, с. 282].

Природа тактильного восприятия человека устроена таким образом, что в ответ на тактильные воздействия формируются безусловные реакции получателя сигнала. Соответственно, можно говорить о биологической обусловленности и высокой степени мотивированности тактильных коммуникативных сигналов-жестов. Сутью тактильного жеста для нас является «... движение человеческого тела или его части, имеющее основной целью физический контакт с партнером по коммуникации, частью собственного тела или другим объектом, а значение жеста зависит не только или не столько от воспринимаемой зрительной формы движения, но и от характера физического контакта» [2, с. 84]. Следует отметить, что реакция на сигнал может корректироваться в зависимости от личного, культурного опыта и от коммуникативной ситуации. Однако ввиду биологической обусловленности эмоциональные тактильные жесты будут сохранять семантическую связь формы и значения даже при различных модификациях. Таким образом, подобные прикосновения могут выполнять в коммуникации фатическую функцию благодаря своей природной положительности.

Неэмоциональной тактильной системой считается классическая система механорецепции, отвечающая за способность распознавать различные свойства объектов на ощупь, например, температуру, гладкость, мягкость и т. д. Рецепторы этой системы наиболее плотно расположены в тех частях тела, с помощью которых мы активно познаем окружающую действительность: на ладонях и пальцах рук, на стопах, на конце языка и губах, участках тела с гладкой кожей. Рецепторы системы механорецепции иннервированы быстрыми миелинизированными нервными волокнами, по которым информация доставляется в мозг за сотые доли секунды, благодаря чему мы можем моментально реагировать на внешние стимулы. Однако и данная система может представлять интерес для лингвистики эмоций через эмоциональные ассоциации, возникающие при тактильном контакте с объектами, а также воспоминаниями, поскольку язык как форма облачения мысли и эмоций присутствует практически во всем.

Продолжая тему эмоционального и неэмоционального в тактильном восприятии, обратимся к классификации прикосновений, которую предложили Безмер и Кресс [7]. Авторы выделили на две большие группы: прикоснове-

702 | ния, направленные на себя и направленные на собеседника. Первая группа включает в себя два типа действий: имплицитные прикосновения, которые возникают при совершении функциональных действий (например, месить тесто, нажимать на кнопки) и эксплицитные прикосновения, используемые для получения информации о тактильных характеристиках объектов (например, температура, текстура поверхности). Ко второй группе принадлежат социальные тактильные жесты – прикосновения, направленные на собеседника и предполагающие физический контакт коммуникантов. Эти прикосновения обязательно обладают коммуникативной целью: осуществление какого-либо воздействия на адресата, управление поведением адресата или передачу информации и др. Для того, чтобы прикосновение являлось каналом коммуникации и относилось к данной группе, оно должно соответствовать трем условиям: быть адресованным кому-то, что-то сообщать и соотноситься с другими знаками того же или другого канала коммуникации, формируя целостный семиотический ресурс.

По аналогии с В.И. Шаховским, утверждающим, что любое проявление языковой личности в коммуникации сопровождается проявлением эмоций, а общение без проявления эмоций практически невозможно, будем считать, что и тактильные контакты, реализуемые в ходе коммуникации, также сопровождаются эмоциями [5]. Еще шире, там же читаем, что эмоции связаны практически со всей жизнедеятельностью человека, а язык упаковывает ее в свои формы. Из этого делаем вывод, что изучение вербализованного тактильного восприятия является весьма перспективным в терминах лингвистики эмоций.

Первичная семиотическая система, так называемый язык тела (body language), имеет ряд преимуществ перед вторичной, вербальной системой по таким параметрам, как надежность, скорость, искренность, качество выражения эмоций, адекватность их декодирования [6]. Очевидно, что язык беднее действительности, и многие явления человеческой жизни очень сложно или невозможно описать. Дополнительная сложность заключается в том, что вербализация эмоций всегда субъективна, сами эмоции всегда когнитивны и ситуативны, поэтому одни и те же эмоции могут выражаться разными людьми по-разному под влиянием огромного количества факторов. В.И. Шаховский считает, что «эмотив как языковой знак – это весьма условный и очень приблизительный репрезентат эмоции», а также что эмоции имеют изменчивую структуру и их сложно разграничивать в самом акте переживания [5, с. 312].

С.В. Ионова отмечает, что явления внутренней психической сферы человека подвергаются довольно сильной аппроксимации при вербализации, порой даже в речи одного и того же человека при первичном переживании эмоций и при последующих могут наблюдаться сильные расхождения [4].

Такая приблизительность воспроизведения внутренних ощущений может затруднять, например, расследования в правоохранительной сфере, наводя на мысль о ложности показаний. Поэтому качество вербализации внутренних переживаний, безусловно, важно для практики. Чтобы повысить степень достоверности получаемой информации, целесообразно использовать сразу несколько каналов для ее получения.

Несмотря на то, что эмоции можно вербализовать, проанализировать этапы их зарождения и актуализации, у каждого говорящего имеются свои индивидуальные ассоциации между языковой формой и обозначаемым явлением. Распредмечивание и опредмечивание одних и тех же смыслов происходит у всех по-разному, особенно в сфере эмоций. Идеальная мысль в ее довербальной форме подвергается разной степени аппроксимации при ее вербализации, тем самым передаваясь адресату в несколько искаженной форме. К тому же, эмоциональное содержание языковых знаков нестабильно, а эмоциональные переживания прошлого могут реинтерпретироваться с разной градацией. Тем интереснее изучать языковые репрезентации тактильных ощущений, ведь потенциал невербального общения заключается в том, чтобы быстро и напрямую передавать заложенные природой или человеком смыслы, а особенно эмоции. Ученые единогласны в том, что вербализация эмоциональных концептов различна как среди разных лингвокультур, так и внутри одной. Поэтому сложность адекватной вербализации и ее оценки является одной из главных преград на пути к пониманию вообще, не говоря уже о частностях. Затрудняет вербализацию также лакунарность в сфере номинации и выражения эмоций, причем не только при переводах с одного языка на другой, но и при попытках выразить нечто невыразимое на родном языке.

На данный момент, фокусируясь на эмоциональном тактильном восприятии, проводят следующие исследования: разрабатываются инструменты, позволяющие оценить субъективный тактильный опыт, формируются лексиконы, которые позволят наиболее точно отразить сферу внутренних переживаний, изучаются условия, в которых используются тактильные взаимодействия разного типа. Например, созданы английская и русская версия опросника TEAQ, позволяющего оценить расположенность индивида к тактильным контактам в целом, созданы подборки видеороликов, демонстрирующих тактильные контакты, используется система роботизированной тактильной стимуляции для различных междисциплинарных исследований [9–11]. Но для создания любого исследования с участием испытуемых необходимо, прежде всего, определить рабочий лексикон, который позволит не навязывать испытуемому понятийный аппарат исследователей и достоверно и объективно расшифровывать полученные данные. Формировать такие лексиконы можно, используя методы разного вида вербальных отчетов, работы со

704 | словарями. Но опять же, в имеющихся словарях очень редко присутствуют эмоциональные характеристики слов, поэтому они не всегда являются надежными источниками. Таким образом, проблема языкового кодирования и декодирования субъективных ощущений требует множества исследований с междисциплинарным подходом.

Литература

1. Варламов А.А., Портнова Г.В., Макглоун Ф.Ф. С-тактильная система и нейробиологические механизмы «эмоционального» тактильного восприятия: история открытия и современное состояние исследований // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. – 2019. – Том 69, № 3. – С. 280–293.
2. Варламов А.А., Кравченко А.Н., Горбачева А.В., Осадчий М.А. Язык прикосновений : биологические аспекты тактильного восприятия и особенности тактильных коммуникативных сигналов // Вопросы языкознания. – 2020. – № 2. – С. 75–92.
3. Ионова С.В. Лингвистика эмоций : от теории к практике // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – 2015. – № 1. – С. 7–10.
4. Ионова С.В. Ощущения и чувства : к проблеме достоверности вербализации [Электронный ресурс] // Языковое бытие человека и этноса. – 2018. – № 20. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/oschuscheniya-i-chuvstva-k-probleme-dostovernosti-verbalizatsii> (дата обращения: 16.02.2022).
5. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций : Монография. Москва : Гнозис, 2008. – 416 с.
6. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике [Электронный ресурс] // Вопросы психолингвистики. – 2009. – №9. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsii-kak-obekt-issledovaniya-v-lingvistike> (дата обращения: 19.09.2021).
7. Bezemer J., Kress G. Touch: A resource for making meaning // Australian Journal of Language and Literacy, 2014, – № 37 (2). – P. 77–85.
8. McGlone F., Wessberg J., Olausson H. Discriminative and affective touch: sensing and feeling // Neuron, 2014, 82 (4). – P. 737–755.
9. Trotter P.D., McGlone F., Reniers R.L.E.P., Deakin J.F.W. Construction and Validation of the Touch Experiences and Attitudes Questionnaire (TEAQ): A Selfreport Measure to Determine Attitudes Toward and Experiences of Positive Touch. Journal of nonverbal behavior. – 2018. – 42 (4). – P. 379–416.
10. Trotter P., Belovol E., McGlone F., Varlamov A. Validation and psychometric properties of the Russian version of the Touch Experiences and Attitudes Questionnaire (TEAQ-37 Rus) [Электронный ресурс] // PloS one. – 2018. – 13(12). – Режим доступа : Validation and psychometric properties of the Russian version of the Touch Experiences and Attitudes Questionnaire (TEAQ-37 Rus) (plos.org) (дата обращения: 20.09.2021).

11. Walker S.C., Trotter P.D., Woods A., McGlone F. Vicarious ratings of social touch reflect the anatomical distribution & velocity tuning of C-tactile afferents: A hedonic homunculus? // Behavioural brain research. – 2017. – Vol. 320. – P. 91–96. 705

Mazurina A.S.

Pushkin State Russian Language Institute

Touch perception in terms of linguistics of emotions

The article discusses the possibility of studying touch perception in terms of emotion linguistics. It is explained how emotional tactile systems work. Furthermore, it is noted that approximate verbalization of emotions is a serious problem for researchers.

Keywords: touch communication, touch perception, emotional perception, linguistics of emotions, subjective perception.

Олимпиада для иностранных студентов как мотивирующий аспект в изучении РКИ

Данная статья описывает этапы проведенной кафедрой русского языка Астраханского ГМУ Международной олимпиады по русскому языку для иностранных студентов в рамках Международного студенческого форума «Будь с нами! Говори по-русски!». Рассмотрены задачи и выявлены результаты, а также обозначены перспективы развития и новые метафоры Олимпиады. Статья имеет прагматический смысл, она нацелена на использование в качестве методического руководства преподавателями РКИ.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, олимпиада, иностранные студенты, мотивация.

Каждый год на территорию Российской Федерации приезжают тысячи иностранцев для получения профессионального образования. Хорошее владение русским языком – залог успешного обучения у иностранных студентов. Одной из основных задач, стоящих перед вузом, является подготовка компетентного специалиста, способного к профессиональному росту и профессиональной мобильности. Особую значимость в этом процессе имеют знания основ культуры речи, умения строить устное и письменное высказывание на определенные темы на русском языке, точно и правильно выражать свои мысли, при этом думать креативно и нестандартно. Язык должен стать «инструментом общения, позволяющим окунуться в другую культуру, выделить для себя ее характерные черты и понять тип поведения, адекватный восприятию представителями иной культуры» [2, с. 49].

Существует большое количество форм организации учебного процесса, по-новому раскрывающие себя на разных этапах обучения. По мере продвижения обучения встает вопрос о внедрении новых форм для удержания фокуса внимания студентов и повышения их мотивации.

Олимпиада как одна из форм изучения русского языка довольно эффективно раскрывает как непосредственно лингвистический, так и экстралингвистический потенциал учащихся. Сюда включаются культурный, ментальный, творческий аспекты, которые позволяют раскрыть таланты студента, иногда даже для него самого неожиданные. Стоит обратить внимание и на то, что

«эффективность проведения такой внеурочной работы зависит в большой степени от вовлеченности самого студента в процесс решения поставленных задач, так как в данной ситуации преподаватель чаще исполняет роль организатора, корректируя ход соревновательного процесса и делая попутные замечания» [1, с. 60]. Участие в самостоятельной продуктивной деятельности предполагает, что обучающийся включается в определение целей овладения дисциплиной и соотносит их со своими реальными интересами и потребностями. Организация работы в университете предоставляет шанс студентам свободно следить за языковым прогрессом и полученными результатами на разных этапах ее выполнения, оценивать свои достижения и возможности их использования по ходу обучения в России.

С 16 по 19 ноября 2021 года на базе Астраханского государственного медицинского университета при поддержке фонда «Русский мир» прошел Международный студенческий форум «Будь с нами! Говори по-русски!». В его рамках состоялась Международная олимпиада по русскому языку для иностранных студентов, задачами которой стали:

- формирование и развитие у участников мотивации к изучению русского языка как иностранного, а также повышение интереса к культуре, традициям, истории России;
- выявление уровня компетентности участников в области русского языка и культуры речи;
- создание условий для творческой реализации участников на языке, не являющимся для них родным;
- актуализация ранее полученных участниками знаний (в ходе образовательного процесса, самообразования и т. д.)
- развитие у иностранных студентов творческих способностей и образовательного потенциала;
- анализ и сравнение языкового потенциала учащихся разных вузов;
- выявление творческого потенциала и нестандартного подхода к выполнению заданий участниками.

Данное мероприятие было направлено на продвижение и популяризацию русского языка, формирование позитивного имиджа Астраханского региона и страны в целом за рубежом, укрепление международных связей и привлечение в российские вузы большего числа иностранных учащихся. Участники – иностранные студенты 1–3 курсов и слушатели подготовительных факультетов и отделений – представляли разные города и регионы России (Астрахань, Волгоград, Краснодар, Ставрополь, Санкт-Петербург, Казань, Рязань, Смоленск, Курск, Оренбург, Воронеж, Нижний Новгород, Уфа, Иркутск, Барнаул, Архангельск, Кемерово, Красноярск и другие), а также страны дальнего и ближнего зарубежья (Белоруссия, Армения, Таджикистан, Казахстан, Узбекистан, Туркменистан, Вьетнам и другие).

Особенностью данной Олимпиады стало ее проведение в заочном формате и с помощью онлайн-платформы Zoom. На кафедре русского языка Астраханского ГМУ это был не первый опыт проведения таких мероприятий в онлайн-режиме. С учетом всех ошибок и замечаний Олимпиада в рамках Международного студенческого форума «Будь с нами! Говори по-русски!» была проведена на высоком уровне, студенты отметили высокий профессионализм и слаженность действий ответственных за это и выразили желание встретиться на подобном мероприятии в следующем году.

Олимпиада проходила в три этапа. В первом отборочном туре более 120 участников подготовили презентации о родной стране на русском языке с использованием программы PowerPoint или других аналогичных программ с видео-, аудио-включениями. Обязательное условие – озвучивание своей работы для объективной оценки фонетической компетенции. Помимо этого, учитывались умение наиболее оригинально и креативно рассказать о своей стране (истории, достопримечательностях, известных людях, праздниках, традициях и т. п.), информативность, профессионально-технический уровень. Для создания видео обучающимися привлекались программы InShot, Movavi 2021, Windows Movie Maker, VivaVideo и другие. Создание работ подобного рода позволило участникам максимально почувствовать свободу творчества и емко и кратко представить самую важную информацию о родине в виде ролика продолжительностью 2–3 минуты.

60 участников, набравших проходной во второй этап балл, далее писали сочинение на одну из тем: «Мой университет», «Россия моими глазами», «Письмо себе в будущее», «Мой самый счастливый день», «Почему я изучаю русский язык», «Книга – мой лучший друг». Основными требованиями к письменной работе стали объем (минимальный – 150 слов, максимальный не установлен), использование средств языковой выразительности, логичность повествования и лексико-грамматические компетенции, соответствующие уровню не ниже базового.

Конкурсная работа писалась от руки и сканировалась на бланке. Подавляющее число участников рассказали в своих сочинениях о причинах изучения русского языка, среди которых: востребованность на рынке труда, широкое мировое распространение, сложность, богатство русской культуры.

Заключительный тур Олимпиады проходил в онлайн-формате на базе платформы Zoom и предполагал два раунда: ответы на вопросы викторины и представление подготовленного монолога на заданную тему. Финалистами стали 30 студентов, которые для оптимизации проведения данного этапа были поделены на группы по 5 человек. С учетом контингента конкурсантов было принято решение оценивать ответы участников стран дальнего зарубежья отдельно от студентов государств ближнего зарубежья. Таким образом, победителями и призерами стали 6 человек.

В рамках викторины организаторами были подготовлены вопросы по истории, литературе, географии, культуре, традициям, обычаям России. Студент отвечал на 5 вопросов, используя для каждого из них 15 секунд для размышления. Конкурсанты продемонстрировали не только обширные знания о России, но и высокий уровень языковой подготовки.

После ответов на вопросы участник переходил к прочтению заранее подготовленного монолога на 2 минуты на одну из тем: «Человек, который повлиял на мою жизнь», «Моя будущая профессия», «Мой любимый литературный герой». Интересно было послушать ребят, рассуждавших о выборе профессии врача, о причинах, побудивших их сделать это, о трудностях, радостях и сюрпризах, которые ждали их в России. Члены жюри оценивали выступавших по следующим критериям: самостоятельное продуцирование логически обоснованных высказываний в соответствии с задуманной темой на русском языке, самостоятельное оперирование речевыми формулами на русском языке, фонетическая компетенция, разнообразие грамматического строя речи.

Таким образом, участие в олимпиадах дает студентам возможность самоутвердиться, расширить свои знания, развить творческие способности, познать самих себя, что в результате способствует формированию положительной мотивации для изучения русского языка как иностранного.

Литература

1. Александрова Е.Н., Батталова А.Р. Опыт составления олимпиадных заданий по русскому языку как иностранному (фонетико-фонологический аспект) // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан : Сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 14–16 октября 2020 года. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 59–63.

2. Болтнева В.О., Матюшкова Т.А. Особенности изучения русского языка как иностранного на начальном этапе // Психологическое и педагогическое сопровождение студентов вуза в современном социокультурном пространстве : Материалы научно-практической конференции с международным участием. Посвящается 100-летию образования «Астраханского государственного медицинского университета», Астрахань, 06–07 декабря 2018 года. – Астрахань : Индивидуальный предприниматель Сорокин Роман Васильевич (Издатель : Сорокин Роман Васильевич), 2018. – С. 48–51.

Makarova O.V.

Pikalova A.N.

Astrakhan State Medical University

Contest for foreign students as a motivating aspect of studying RFL

Abstract. The article describes the stages of the Contest conducted by the Department of Russian language of Astrakhan State Medical University within the framework of the International student forum “Be with us! Speak Russian!” The tasks and results are identified and considered, also development prospects and new Contest’s forms are designated. The article has pragmatic meaning, it is aimed at using as a methodological guide for RFL teachers.

Keywords: Russian as a foreign language, contest, foreign students, motivation.

Теория и практика применения сервисов по созданию инфографики и скрайбинга в образовательном процессе на уроках русского языка и литературы

Данная статья посвящена использованию инфографики на уроках русского языка и литературы для учащихся. В ней подчеркивается необходимость включения упражнений по инфографике в общий курс русского языка, а также важность коммуникативного, лексического и лингвострановедческого компонентов инфографики, способствующих мотивации учащихся. По мнению автора статьи, инфографика обязательно должна быть включена преподавателем в общую канву урока и применяться в зависимости от его лексико-грамматической темы.

Ключевые слова: коммуникация, инфографика, скрайбинг, несплошной текст.

Стремительное развитие технико-технологических ресурсов информационной культуры XXI века определяет основные особенности современной коммуникации, среди которых, по мнению исследователей, важную роль играет визуальный контент. Мозг человека обрабатывает визуальную информацию значительно быстрее текстовой, вследствие чего графический дизайн является основным средством разработки объектов визуальной коммуникации.

Альберто Каиро, специалист в сфере визуализации, считает, что основная цель инфографики – совершенствование процесса восприятия информации, объяснение сложной информации простыми и понятными образами, передача данных в компактном сообщении, которое выглядит интереснее и легче усваивается, чем сплошной текст.

Обычно учитель на уроке родного или иностранного языка использует так называемые сплошные (традиционные) тексты разных типов и стилей речи. Но в жизни человеку часто приходится сталкиваться с несплошными текстами. Из них нужно уметь извлекать необходимую тебе информацию. Современный мир заполнен несплошными текстами: билборды, рекламные щиты, приглашения на презентации, билеты, квитанции, – можно продолжать бесконечно. Мы понимаем, что, возможно, в будущем не все сегодняшние ученики будут писать тексты большого объема на русском языке. Но вот получать информацию на русском языке из СМИ и интернета будет все без

712 | исключения. А там приходится иметь дело с несплошными текстами. Возникает необходимость научить учащихся работать с подобными текстами, чтобы они могли свободно ориентироваться в современном языковом пространстве. Работа с несплошными текстами помогает формировать коммуникативную личность, развивает у учащихся умения, которые в дальнейшем используются в жизни. Поэтому можно утверждать, что работа с несплошными текстами на уроках русского языка реализует коммуникативно-деятельностный подход: текст является коммуникативной единицей, способной организовать дальнейшую деятельность ребенка. Способности к ней формируются у школьников лишь тогда, когда они не пассивно усваивают новое знание, а включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Кроме того, дети не любят работать со сплошными текстами большого объема, поэтому, если научить их эффективно извлекать информацию из несплошных текстов, это улучшит их навыки чтения и письма, а значит повысит качество письменных экзаменационных работ.

Сегодня трудно представить преподавание и изучение языков без применения новых технологий. В последнее время все большую популярность стала набирать инфографика, т. е. графический способ подачи данных и знаний, цель которого – быстро и четко преподнести сложную информацию. К основным функциям инфографики можно отнести, в частности, информативную, аналитическую, конструктивную, адаптивную, экспрессивную, эстетическую. Следует признать, что графическая информация, как правило, воспринимается проще, нежели текстовая. Несколько страниц текста усвоить, несомненно, сложно, но если этот текст визуализировать, представить в виде картинки, то это будет способствовать более быстрому запоминанию и более глубокому пониманию информации. Интерес к визуализации объясняется и «развитием человеческой деятельности, нарастанием потоков информации, для освоения которой становятся непригодными традиционные методы и средства. Для дальнейшего накопления, освоения, хранения, переработки и передачи информации необходимы новые, компактные, мобильные средства отражения объективного мира в сознании субъекта, и визуализация – одно из этих средств». Использование инфографики в обучении иностранному языку, в частности русскому как иностранному, имеет ряд преимуществ: во-первых, она содержит достаточное количество информации при минимальном количестве лексики; во-вторых, инфографика воспринимается легче, чем текст, поскольку представленная информация уже обработана и систематизирована. Кроме того, она может послужить стимулом к дискуссии (например, насколько представленная в инфографике информация соответствует действительности?) или к написанию резюме/ эссе.

Основой для выбора педагогических технологий при работе с инфографикой на уроках русского языка и литературы является коммуникативно-

деятельностный подход как способ организации процесса обучения, в котором на первый план выходит проблема самоопределения школьника в учебном процессе.

В связи с этим в качестве педагогических технологий используются:

- проектный метод, предполагающий индивидуальную организацию работы над учебным материалом.
- технология критического мышления, которая предполагает формирование навыков работы с информацией.

Продуктивным приемом визуализации представляется скрайбинг – новейшая техника презентации (от английского «scribe» – набрасывать эскизы или рисунки); искусство отражать свою речь, звучащий текст в рисунках, процесс происходит параллельно с чтением, с докладом говорящего. Речь выступающего иллюстрируется «на лету» рисунками фломастером на белой доске (или листе бумаги); получается, как бы «эффект параллельного следования», когда мы и слышим, и видим примерно одно и то же, при этом графический ряд фиксируется на ключевых моментах аудиоряда. Используя скрайбинг, можно просто и доступно рассказать о сложном, интересно объяснить практически любой материал, проиллюстрировать прочитанное. Скрайбинг бывает «ручной» и «компьютерный». Ручной – классический: голос за кадром рассказывает о чем-либо, рука в кадре рисует изображения, иллюстрирующие устный рассказ. В таком скрайбинге используются, как правило, листы бумаги или презентационная доска, цветные карандаши, маркеры, фломастеры, кисти и краски, а также элементы аппликации. Компьютерный скрайбинг можно создать с помощью сервиса PowTooni программы VideoScribe. Для скрайбинга используют различные типы изображений: рисунки, пиктограммы, символы, отдельные ключевые слова (надписи, лозунги), схемы и диаграммы. Скрайбинг может уместиться как на одном листе бумаги, так и на нескольких. В идеале, глядя на скрайб-рисунки, слушатель должен воссоздать в памяти услышанный рассказ и воспроизвести его. На уроках литературы скрайбинг оживляет восприятие произведения, развивает интерес к изучению литературных произведений, воображение, ассоциативное и логическое мышление школьников. При создании визуального контекста актуализируются навыки чтения и анализа художественного произведения.

Изучение содержания объемных литературных произведений я провожу, используя ресурсы сервиса MyBook. Это YouTube канал, который представляет краткое содержание произведений в виде рисованных историй. Называется такая форма подачи материала – скрайбинг. Скрайбинг – новейшая техника презентации, речь выступающего иллюстрируется «на лету» рисунками фломастером на белой доске (или листе бумаги); получается, как бы «эффект параллельного следования», когда мы и слышим, и видим примерно одно и то же, при этом графический ряд фиксируется на ключевых моментах

714 | аудиоряда. Особенность скрайбинга, по сравнению с другими способами донесения сложной информации, в том, что он задействует одновременно слух, зрение и воображение человека. Когда отрисовка простых образов происходит в процессе донесения информации, человек ее не только лучше понимает, но и запоминает.

Произведение, которое предварительно было изучено в формате скрайб-презентации, всегда усваивается учащимися лучше, нежели просто прочитанный сплошной текст. После просмотра я стараюсь дать возможность учащимся представить полученную информацию в виде инфографики. Почему? Ответ прост. У учеников, изучающих русский как иностранный, ограниченный словарный запас, в инфографике недостаток слов можно компенсировать рисунками, схемами.

Сложный материал, преподнесенный в виде инфографики, усваивается учеником быстро и четко, ведь графическая информация, по мнению многих ученых, постигается легче, чем текстовая. Инфографика способствует развитию навыков говорения, т.к. у ученика нет готового текста, а только информация, при помощи которой можно построить свое высказывание. Таким образом, инфографику не читают в привычном смысле, а изучают, делают выводы и создают собственный текст. Этот метод позволяет не только транслировать информацию, но выполняет аналитическую, конструктивную, адаптивную, экспрессивную и эстетическую функции.

Плюсами инфографики можно назвать следующие моменты:

- простота в использовании – инфографику можно вывести с помощью проектора на доску или распечатать;
- богатый визуальный материал – яркие изображения явлений и процессов, фотографии и иллюстрации;
- групповой и индивидуальный подход позволяет организовать работу как со всем классом (использование на интерактивной доске, демонстрационном экране), так и с каждым отдельным учеником (работа за персональным компьютером, планшетом или с распечаткой).

Подборка лучших ресурсов для создания инфографики:

1. Creately – простой в использовании сайт дает пользователям возможность подставлять собственные данные в один из уже готовых шаблонов и создавать качественную инфографику. Ресурс поддерживает 7 языков, в том числе и русский.
2. Easel.ly – отличный сервис, сделанный специально для создания инфографики. Ничего лишнего, после регистрации можно сразу приступить к визуализации ваших идей.

Другая интересная технология – создание облака слов из предложенного текста. Облако тегов – это визуальное представление списка категорий (ключевых слов, понятий, концептов и под.). Такое представление удобно

для восприятия и распределения терминов по значимости друг относительно друга. Онлайн-сервис Word It Out – программа, в которой можно создать облако слов на русском языке. Регистрация на сайте не требуется. Сгенерированные облака слов можно использовать для оформления презентаций, для визуализации информации, в качестве вспомогательного средства во время поиска и выделения ключевых понятий. Можно выбирать, как в генерируемом облаке будет представлен текст: наиболее часто встречающиеся слова имеют другой цвет и размер шрифта. Фон, цвет и размер легко меняется. Процесс создания таких облаков может по-настоящему увлечь. А параллельно достигается основная цель обучения: запоминание слов, установка ассоциативных и логических связей. Со словами из облака можно придумывать свои примеры, составлять цельный рассказ. Причем делать это можно всем классом, по принципу «снежного кома». Ученики могут сравнить шаблоны, которые у них получились: обменяться результатами, обсудить, согласны ли они с таким наполнением облака, почему согласны или не согласны, что следует убрать, а чем, наоборот, дополнить. Рутинная работа с терминологией превращается в веселую игру.

Цифровые образовательные ресурсы меняют жизнь учителя, они помогают сделать обучение ярким и увлекательным, формируют у учеников интерес к предмету.

Инфографика является неиссякаемым источником для создания новых упражнений к урокам русского языка как иностранного и для творчества как преподавателя, так и учеников. Разные виды инфографики подойдут ученикам разных уровней владения языком. При этом педагог, безусловно, должен уметь разработать правильную систему заданий, чтобы уроки стали максимально полезными для обучающегося. Для этого инфографика должна быть включена в общий лексико-грамматический контекст занятия. Визуализация материала, краткость подачи информации и лингвострановедческий аспект инфографики значительно повышают мотивацию ученика и его «отдачу» на уроке, развивают коммуникативные навыки учащегося.

Литература

1. Государственная Программа «Цифровой Казахстан». Постановление Правительства Республики Казахстан №827 от 12.12.2017.
2. Лаптев В. Изобразительная статистика. – Москва : Эйдорс, 2012. – 180 с.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. – Москва : Русский язык, Курсы, 2002. – 255 с.
3. Инфографика агентства «РИА Новости» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ria.ru/infografika> (дата обращения: 27.04.2022).
4. Инфографика ВЦИОМ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://infographics.wciom.ru> (дата обращения: 27.04.2022).

716 | 5. Как создать красивую инфографику самому? [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.edutainme.ru/post/infografika/> (дата обращения: 27.04.2022).

6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.

7. Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного. – СПб. : Златоуст, 2014. – 336 с.

Maksimenko N.S.

School-Gymnasium named after Abai

Theory and practice of using services for creating infographics and scribing in the educational process at the lessons of the Russian language and literature

This article is devoted to the use of infographics in the lessons of the Russian language and literature for students. It emphasizes the need to include exercises on infographics in the general course of the Russian language, as well as the importance of the communicative, lexical and linguistic components of infographics, which contribute to the motivation of students. According to the author of the article, infographics must be included by the teacher in the general outline of the lesson and applied depending on its lexical and grammatical topic.

Keywords: communication, infographics, scribing, non-continuous text.

Работа с песней как способ знакомства иностранных учащихся с русскими традициями (на примере темы «Празднование дня рождения»)

В статье рассматриваются возможности изучения в иностранной аудитории разговорной темы «День рождения» на материале песни группы «Секрет» «Именины у Кристины», приводятся примеры заданий, направленных на работу с лексикой и грамматическими конструкциями, представленными в тексте песни, а также задания, включающие в себя элементы лингвокультурологического анализа и позволяющие познакомить инофонов с традициями, связанными с празднованием дня рождения в России.

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ, русская песня, методика обучения русскому языку как иностранному, работа с песней в иностранной аудитории.

В наше время обращение к лингвокультурологическим материалам стало неотъемлемой частью обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному. Одним из наиболее востребованных источников лингвокультурологической информации сегодня являются русские песни, неизменно вызывающие интерес как у инофонов, так и у преподавателей русского языка как иностранного [1; 3; 4]. Песни не только содержат разнообразный языковой материал, способствующий расширению словарного запаса и актуализации грамматических навыков, но и позволяют иностранным учащимся познакомиться с различными пластами русской культуры [1, с. 14; 2, с. 46].

Благодаря разнообразной тематике русских песен данный материал часто используется на занятиях по разговорной практике в качестве как иллюстративного материала, так и отправной точки для дискуссии на ту или иную тему, а также в качестве источника информации о культурных явлениях, обычаях и традициях [2; 3].

В число тем, которые обсуждаются в иностранной аудитории, входит разговор о праздновании дня рождения. Несмотря на то, что данный вопрос редко включается в программу обучения как самостоятельная тема, иностранные студенты часто рассказывают о том, как провели свой день рождения и как

718 | празднуют это событие в их стране. Основой для обсуждения этого праздника в иностранной аудитории может стать песня группы «Секрет» «Именины у Кристины» (Текст Д. Рубина, музыка М. Леонидова).

Представляется целесообразным обращаться к данной песне в группах иностранных учащихся, владеющих русским языком на уровне В-1 и выше, поскольку, несмотря на кажущуюся простоту текста, в тексте встречаются трудные грамматические конструкции, а использованная в песне лексика отличается образностью и экспрессивностью. В зависимости от уровня владения студентами русским языком, ряд слов и словосочетаний следует объяснить перед знакомством с песней или предложить учащимся самостоятельно догадаться о значении тех или иных выражений:

- Объясните своими словами следующие выражения:

1. дом кругом пойдет,
2. дом сном покрыт.

- Найдите синонимы к следующим словам: *нынче, свечи заправлены, желаю долгих лет, жить без бед, звать в гости, когда рассветет, праздник примется, час пробьет*. Слова для справок: *сейчас, свечи поставлены, долгой жизни, жить без проблем, приглашать в гости, когда солнце встанет, праздник начнется, – время настанет (придет)*.

- Подберите антонимы к следующим словосочетаниям: *свечи зажигаются, праздник кончится, полон дом гостей*. Слова для справок: *свечи гаснут, праздник начнется, комнаты пустынные*.

Также следует обратить внимание на то, что в тексте песни для описания действий героини используются пассивные безноминативные конструкции, и для выполнения приведенных выше заданий учащиеся должны знать, как образуются данные грамматические формы и уметь заменять пассивные конструкции активными, например: а) *Стулья расставлены*. – *Стулья были расставлены, стулья будут расставлены*. б) *Стулья расставлены*. – *Она расставила стулья*.

Работа с песней «Именины у Кристины» позволяет совместить элементы лингвокультурологического анализа с заданиями, способствующими развитию навыков, необходимых для общения на русском языке. Так, каждая часть текста рассказывает об одном из этапов праздника: в первом куплете речь идет о подготовке праздничного вечера, во втором куплете и припеве – непосредственно о праздничном дне, в последнем куплете – о завершении вечера и о чувствах героини в этот момент. Такая структура текста позволяет предложить учащимся ряд заданий, направленных на развитие грамматических навыков:

1. Расскажите, как Кристина готовилась к празднику (что она сделала сначала, что потом, что в самом конце). Используйте глаголы в форме прошедшего времени.

2. Представьте, что Кристина планирует празднование именины в следующем году. Что она сделает? Используйте глаголы в форме будущего времени.

3. Что происходит в доме Кристины в день именин? Используйте глаголы в форме настоящего времени.

4. В доме все готово к приему гостей. Расскажите, что уже сделано, используйте пассивные конструкции (*все разложено, стулья расставлены* и т. д.). Продолжите список из песни своими примерами, используйте слова *приготовлено, пожарено, порезано / нарезано, налито, украшено, вымыто, вытерто* и др.

5. Как закончится праздник? Что изменится по сравнению с началом праздника? (*Торт будет съеден, комнаты станут пустыми* и т. д.). Используйте глаголы в форме будущего времени.

Развитию навыков монологической и диалогической речи способствуют задания, ориентированные на личный жизненный опыт учащихся, например:

1. А как вы готовились к празднованию дня рождения? Что вы сделали заранее, а что в последний момент?

6. Что вы планируете сделать в следующий раз? Используйте глаголы в форме будущего времени (*Я приглашу, я куплю, я приготовлю...*).

7. Где вы принимаете гостей? В гостиной или на кухне? Как вы считаете, можно ли принимать гостей на кухне?

8. Как долго гости остаются у вас дома? На ваш взгляд, вежливо ли оставаться в гостях до полуночи?

9. Расскажите, как вы провели свой самый лучший день рождения.

Также следует сравнить традиции, существующие в разных странах, с русскими традициями, предложив учащимся следующие задания:

10. Расскажите, как принято праздновать день рождения в вашей стране (семье);

11. Узнайте у одноклассников, как они обычно празднуют день рождения;

12. Сравните русские традиции, связанные с празднованием дня рождения, с традициями вашей родной страны:

– уточните, что обычно празднуют в вашей стране: именины, день рождения или и то, и другое;

– найдите традиции, общие для разных культур;

– расскажите об особенных традициях, существующих в вашей культуре.

В ходе обсуждения данных вопросов целесообразно предложить учащимся использовать лексику и грамматические конструкции из текста песни, например:

1. Что надо сделать, когда вы ждете гостей а) по мнению Кристины, б) по вашему мнению? Ответьте на вопрос, используя конструкцию *«надо + инфинитив»*.

2. Что вы пожелаете на день рождения друзьям (маме, папе, бабушке, дедушке, девушке или молодому человеку, однокласснику, преподавателю

720 | русского языка, ...)? Используйте конструкцию «*желать/пожелать + кому?* (Д.п.) + *чего?* (Р.п.)».

3. Как часто вы принимаете гостей? Ответьте на вопросы, используя конструкцию

«раз в ... (неделя, месяц, год)».

Отдельной темой для разговора в иностранной аудитории должны стать подарки, которые получает Кристина: «розы, книги, апельсины». Обычно розы не вызывают вопросов у студентов, но стоит обратить внимание иностранцев на то, что в русской культуре принято дарить цветы в ряде ситуаций, в том числе на день рождения. Говоря о книгах, следует помнить, что как в конце 1980-х, когда песня была написана, так и сейчас многие русские люди считают, что «книга – лучший подарок». Кроме того, хорошие книги было очень трудно купить, а некоторые издания можно было получить только в обмен на сданную макулатуру. Наиболее странным подарком иностранным учащимся кажутся апельсины, и здесь необходимо объяснить, что в то время апельсины были дефицитным товаром и могли стать ценным и приятным подарком. При наличии учебного времени студентам можно предложить небольшие тексты для чтения (или подготовленного пересказа), знакомящие с воспоминаниями советских людей о том, как «доставались» редкие издания или как в семье распределяли купленный килограмм апельсинов.

После обсуждения подарков, учащимся предлагается обсудить ряд вопросов, связанных с выбором подарков:

- Что вы подарили бы героине песни?
- Что обычно дарят на день рождения в вашей стране?
- Есть ли вещи, которые нельзя дарить?
- Какой подарок вы бы хотели получить?

Заканчивая обсуждение песни, стоит поговорить о том, почему в последнем куплете Кристине хочется плакать (при необходимости надо познакомить студентов с конструкцией «*кому?* Д.п. + *хочется + инфинитив*»), предложив назвать факторы, которые могли повлиять на чувства девушки:

- Как вы думаете, почему Кристине хочется плакать?
- Какое чувство испытывает Кристина в конце песни?
- Как изменился дом Кристины после праздника? (*полон дом гостей – комнаты пустынные, свечи расставлены – свечи гаснут* и т. д.). Могло ли изменение обстановки повлиять на ее чувства?

- Что вы чувствуете, когда долгожданный праздник подходит к концу?

В качестве итогового задания можно предложить учащимся придумать идею для собственной песни о праздновании дня рождения или рассказать о песне, популярной в их родной стране.

Работа с песней «Именины у Кристины» помогает инофонам научиться говорить по-русски об одном из популярных праздников, знакомит с рус-

скими традициями празднования дня рождения, позволяет посмотреть на этот праздник в контексте диалога культур и способствует формированию у инофонов лингвокультурологической компетенции.

Литература

1. Болотова Ю. В. Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2–В1: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 2017. – 24 с.
2. Лингвокультурология в теории и методике обучения русскому языку как иностранному: монография / Теремова Р.М., Гаврилова В.Л., Игошина О.А., Киселева М.С., Максимова О.В. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С. 46.
3. Максимова О.В. Лингвокультурологический потенциал русской авторской песни в преподавании РКИ: Автореф. дис. ... канд. пед.наук. – СПб., 2007. – 22 с.
4. Теремова Р.М., Гаврилова В.Л., Игошина О.А., Киселева М.С., Максимова О.В. Познаем русскую культуру: учебное пособие по русскому языку для иностранцев. – СПб., 2021. (2-е издание, исправленное и дополненное). – 311 с.

Maksimova O.V.

Herzen State Pedagogical University of Russia

Working with a song as a way of introducing foreign students to Russian traditions (on the example of the topic “Birthday Celebration”)

The article discusses the possibilities of studying the conversational topic «Birthday» in a foreign audience based on the material of the song of the group «Secret» «Christina’s Name Day», provides examples of tasks aimed at working with vocabulary and grammatical constructions presented in the text of the song, as well as tasks that include elements of linguistic and cultural analysis and allow to discuss with foreign students traditions related to birthday celebrations in Russia.

Keywords: linguoculturological analysis, Russian song, methods of teaching Russian as a foreign language, working with songs in a foreign audience.

Обучающие видео в качестве обучающего средства РКИ

Использование новых технологий привнесло большие изменения в преподавание в последние годы. В рамках прогресса растет использование и влияние медиатехнологий в университетах. В статье дается определение медиа и объясняются их типы, а также разделение по структуре. В статье рассматривается вопрос о том, почему контент на платформе youtube.com полезен для обучения языкам. В этом направлении был проведен опрос между иностранными студентами для того, чтобы изучить их мнение по поводу использования роликов с обучающим содержанием.

Ключевые слова: цифровые медиа, ютуб, обучение, иностранные языки.

Использование новых технологий принесло большие изменения в преподавании в последние годы. Ситуация во время пандемии COVID-19 вынудила учреждения высшего образования найти новые способы обучать своих студентов дистанционно, что закономерно привело к повышенному спросу на использование медиаформатов в образовательном контексте.

Современное сообщество не может выживать без медиапрогресса. В рамках прогресса растет использование и влияние медиатехнологий в университетах. Для того, чтобы дать определение медиаобразованию, важно проанализировать существующие классификации медиа. Их можно разделить на гранд-медиа, письменные медиа, печатные медиа, электронные медиа (телеграф, радио, кино), цифровые медиа (сайты, Интернет, социальные сети), встроенные медиа (комбинируют все типы медиа в масштабном медиапространстве) [2].

Цифровые медиа включают в себя все медиа, связанные с интернетом, с компьютерами, и мобильные медиа. Термин цифровая технология связан с перечисленными разнообразными областями цифровых медиа.

Медиа могут быть разделены на традиционные и современные. К традиционным медиа относятся медиа, традиционно появляющиеся в аналоговое время, в то время как современными медиа считаются те, которые развились в период оцифровки и киберсоциализации нашего общества.

По содержанию можно подразделить медиа на: научные, социальные, политические, культурные, образовательные и т. д. В теории и практике педагога образовательные медиа определяются как технологии, которые используют медиа с образовательной целью.

По нашему мнению, одними из самых эффективных и многообещающих в сложившихся обстоятельствах образовательных инструментов на основе современных медиа являются короткие ролики на разные темы (лексико-грамматические, лингвострановедческие и т. д.). Ярким примером платформы, на которой можно найти значительное количество подобного видеоматериала, является Ютуб (www.youtube.com). Видеоролики можно посмотреть на компьютере или смартфоне, а также скачать и использовать в офлайн-режиме. Этот тип контента начал развиваться больше 10 лет назад, то есть в настоящее время находится в хорошо развитом состоянии. Однако по-прежнему образовательный сегмент платформы является мало заполненным и исследованным в сравнении с развлекательным контентом.

Также видео на этой платформе можно использовать для изучения языков. Обычно старые технологии, например, диски CD, которые приходят вместе с учебниками, используют медленную речь не так, как использовали бы носители в реальной ситуации. На Ютубе можно найти разнообразные видео, в которых носители объясняют свой язык или в которых носители отвечают на простые вопросы. То, что не все создатели контента являются профессиональными преподавателями, скорее можно оценить как негативный фактор, который в то же время может иметь некоторые позитивные особенности: носители говорят бегло, естественно, как в обычной ежедневной жизни, используют лексико-грамматические и синтаксические конструкции, которые в дальнейшем будут полезны студенту – он будет лучше адаптирован и подготовлен ко встрече с носителями русского языка. По нашему мнению, живой язык сильно отличается от того, что традиционно изучается на уроках, а для лучшего понимания смысла слов и менталитета носителей освоение формул разговорной речи крайне важно (конечно, параллельно изучая нормативный литературный язык по образовательной программе – он будет базой всему изучаемому вне уроков).

Были проведены исследования, которые указывают на преимущества использования Ютуба для изучения языка, так как он повышает мотивацию. (1; Metekohy, 2010). По данным исследователей, менее внимательные или стеснительные студенты чувствовали себя более мотивированными во время обучения при использовании видеороликов.

В рамках настоящего исследования были предприняты первые шаги по исследованию данной темы и собраны предварительные качественные данные с помощью устного полуструктурированного интервью, организованного в Zoom. В опросе приняли участие: Полученные данные были проанализированы. Цель опроса заключалась в проверке нашей гипотезы о влиянии использования новых медиаформатов во время учебного процесса на мотивацию иностранных студентов и их вовлеченность в учебу. Нами были подготовлены вопросы открытого типа, на которые студенты могли

724 | давать ответ любой степени подробности. В статье в качестве примеров приводится расшифровка некоторых ответов респондентов с сохранением авторского стиля.

В1. Использовали ли вы в вашем обучении видео на Ютубе? Речь идет об обучающих видео на русском. Приведите примеры.

На этот вопрос 6 из студентов ответили, что активно использовали Ютуб-контент в своем обучении, 3 ответили, что иногда использовали, а 3 из опрошенных ответили отрицательно. Из 6 отвечающих положительно можно выделить несколько ответов, в которых подробно рассказано о выгодах использования обучающих видеороликов на русском языке:

«Да, я пользовалась видео на Ютубе. Там большой выбор. Например, было интересно и полезно смотреть уроки по русской истории и культуре».

В2. Что понравилось в этих видео?

На этот вопрос были получены разнообразные ответы, большая часть из которых касалась положительных характеристик. Рассмотрим несколько примеров:

«Эти видео мне понравились, потому что я могла и слушать, и читать, и увидеть вещи, о которых мы говорили на уроках в университете. Благодаря этому история и культура стали для меня менее абстрактными».

«В этих видео можно найти информацию, которой я интересуюсь».

«Информативность, наглядность и ярко, интересно смотреть. Среда как реальная ситуация жизни. Все можно наблюдать: языковая форма, речь, лексика и культура людей и т. д. Можно повторно смотреть».

«Мне нравится, что можно в любое время возвращаться к информации, она в сети, не теряется».

Последний ответ мы отдельно прокомментируем – помимо того, что к учебным видеороликам можно возвращаться, это можно делать эпизодично, с паузами, перерывами, в разное время. Данный фактор способствует увеличению мотивации, так как студент может самостоятельно оценить свой прогресс. При первом просмотре материал может быть понят частично, а при повторном просмотре объем понятного на слух материала увеличивается. Особенно это заметно, если студенты делают значительную паузу (например, несколько недель).

В3. Что не понравилось?

В целом респонденты отметили, что минусы интернета и бесплатного контента иногда заключаются в перерывах в обучении и потере внимания из-за нежелательной рекламы – как ответил один из респондентов: «Не понравилась реклама в видео». Другие ответы были менее информативными или крайне субъективными: «Мне мешает то, что человек из видео много говорит без толка». Однако здесь есть плюсы: ролик может быть приостановлен в любой момент, когда студент начинает чувствовать, что содержание уже является неинформативным или его внимание понижается.

В4. Хотели бы вы, чтобы на уроках использовали видео с Ютуба в качестве учебного материала? Считаете ли вы, что можно обучаться только с помощью Ютуба?

Большинство ответов подтвердило, что видео на уроке необходимо включать в учебный процесс, но ответ о том, что Ютуб может полностью заменить традиционную последовательную языковую программу, дал только 1 респондент. Это показывает необходимость усовершенствования системы подбора учебного материала, расширение контента за счет включения разных медиаформатов, в том числе видео с сайта «Ютуб».

«Можно использовать только видео в процессе самообучения».

«Да, я бы хотела, можно делать интересные упражнения, хотя обучаться только с помощью ютуба невозможно».

«Да, я бы этого хотела в большей степени. Мы иногда эти видео использовали, и было очень классно. Думаю, что это хороший материал и способ, как изучать язык, но также думаю, что только видео недостаточно».

«С помощью поргала полезно, только нужно выбирать осторожно для аудитории».

Наше исследование проведено для того, чтобы сделать срез мнения иностранных студентов, изучающих русский как иностранный и таким образом проанализировать нынешнюю ситуацию, сложившуюся в сфере языкового образования, а также выявить те возможности, которые открываются в текущее время. Проведенное интервью показало, что студенты пока не готовы перейти полностью на обучение на платформах в формате коротких учебных видеороликов на Ютуб, а все-таки нуждаются в поддержке преподавателя, что, конечно, вполне логично и не должно оспариваться. Однако соотношение и формат поддержки, которую может оказывать преподаватель, может иметь свои нюансы, которые необходимо отдельно изучать. Учебные видеоролики на определенную тематику, выложенные на интернет-платформах, могут быть мотивирующими и интересными и, как показало наше исследование, в современном мире не надо их оставлять в стороне при преподавании в рамках очного и дистанционного форматов обучения. Способ предъявления информации и визуальная сторона оформления видеоролика могут оказаться полезными и могут мотивировать студентов учить язык и продолжать интересоваться культурой.

Литература

1. Brook, J. The affordances of YouTube for language learning and teaching. // Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series. – 2011. – 9(1, 2). – P. 37–56.
2. Kodrle S., Savchenko A. Digital educational media in foreign language teaching and learning // Web of Conferences. – 2021. – Vol. 273. – № 12018.
3. Mahadhi Hasan, Abdullah Al Younus, Faridah Ibrahim, Mainul Islam, Moinul Islam Effects of New Media on English Language Learning Motivation

Malyar C.-D.

Pushkin State Russian Language Institute

Educational videos as a learning tool for Russian as a foreign language

The usage of new technologies has brought big changes in teaching during the last period of time. The usage and influence of new media technologies is in full growth in universities. In the article is given the definition of new media and the explanation of its types. The article is focused on the reasons why the platform youtube.com makes a good instrument in language learning. To sustain these reasons a survey has been conducted in a group of foreign students in which they have given their opinion on using videos with educational content in their learning process.

Keywords: digital media, Youtube, learning, foreign languages.

Сопоставительный анализ культурного компонента концептов русского языка и языка хинди

В статье проведен сопоставительный анализ культурного компонента концептов русского языка и хинди. Проблемы возникают у студентов в процессе коммуникации в сфере культурного компонента концептов русского языка и хинди. Цель данной статьи – рассмотреть значения культурного компонента концептов русского языка и хинди, потому что незнание особенностей культурных концептов русского и хинди может стать культурным барьером в процессе общения и привести к коммуникативной неудаче.

Ключевые слова: культура, концепт, русский, хинди, природные явления, человек.

Языки Индии, религии, танцы, музыка, архитектура, пища могут сильно отличаться в пределах государства, но вместе с тем обладать определенной общностью.

Иными словами, культурное пространство Индии – это своего рода конгломерат различных субкультур, функционирующих в пределах всего индийского субконтинента, и традиций, возникших несколько тысячелетний назад и существующих по сей день. Как считают исследователи, эта «самая древняя живая цивилизация земли» всходит к 8000 до н.э. и имеет историю больше 2500 лет.

Некоторые феномены являются своеобразной «визитной карточкой» индийской культуры, формируя ее своеобразие и неповторимость. Достаточно вспомнить йогу, камасутру, сати, а также индуизм, индийскую кухню, кино и т. д., известные по всему миру и оказывающие определенное воздействие на современный диалог культур и цивилизаций.

Когда речь заходит об Индии, уместно вспомнить древнеиндийскую притчу «Слон и трое слепых», где три слепых мальчика, захотев узнать, как выглядит слон, пошли в зоопарк. Там им разрешили потрогать слона. В итоге, тот, который трогал ноги, подумал, что слон, как деревья, тот, который трогал уши, представил себе веер, а последний, трогая хвост, вообразил, что слон напоминает веревку. Таким образом, изучив одну из частей тела животного,

728 | каждый из них составил ошибочное представление о нем, не сопоставив в процессе коммуникации свои результаты с другими участниками исследования и не узнав, что слон – нечто большее, чем то, что было ими изучено. Индию можно сравнить с описанным в притче большим сломом – перед нами страна своеобразной, неповторимой культуры и ярких контрастов.

Однако несмотря на то, что индийская и русская культура дистантны по отношению друг к другу, мы можем провести между ними определенные параллели.

Сфера природных явлений

Времена года

Лето в Индии, когда температура достигает 48 градусов, не считается приятным временем. В языке хинди нет лексемы со значением «загореть», а слово «гореть» имеет отрицательную коннотацию [2].

Весна, как и в России, и практически в культурах всех стран, время радости.

Наступление осени не так заметно в Индии ввиду вечнозеленых растений, составляющих особенность ее флоры.

Зима является временем барбекю. Днем люди нередко собираются в парке под солнцем. В Дели 7 градусов тепла считается холодной температурой.

Состояния природы

Дождь – Слово «муссон» для индийских народов обозначает дождливый сезон. Это чрезвычайно значимое время года, так как вода способствует повышению урожайности. Дождь, как знак любви и удовлетворенность нередко встречается в искусстве, литературе и кино. Даже разрушение деревни вследствие сильного дождя считается божественной благодатью [1].

Небесные светила

Солнце в русской лингвокультуре – это небесное светило, издревле почитаемое как источник жизни, тепла и света.

Солнце называли ясным и красным, светлым и святым, божьим и праведным, хорошим и незапятнанным.

В ведической литературе брахманов Бог Солнца Сурья появляется вместе с Богом Огня Агни в одних и тех же гимнах.

Сурья почитается днем, а Агни – ночью [2].

Луна. В индийской литературе луна символизирует красоту и любовь – после жаркого дня прохладной ночью она также становится свидетельницей любви. В русской культуре, на наш взгляд, романтическая символика для луны не оказывается центральной.

Сфера человека:

Одежда

Традиционная одежда в Индии значительно варьируется в различных частях страны и находится под влиянием местной культуры, географии и климата. Популярный стиль одежды включает драпированные одежды,

такие как сари для женщин и дхоти или лунги для мужчин; распространенными являются сшитые одежды, такие как салвар-камеез для женщин, курта-пижамы и европейского стиля брюки и рубашки для мужчин [3]. Индийские костюмы также отражают социальный статус человека. В основном индийская одежда производится из хлопка, который идеально подходит для жаркой погоды в регионе. Поскольку погода в Индии в основном более жаркая и дождливая, индийцы носят сандалии. Люди часто ходят даже в тапочках, и снять обувь перед другими не считается грубым. Нам кажется, это объясняется, во-первых, климатическими особенностями государства, во-вторых, религиозными и социальными аспектами, поскольку при соблюдении различных обычаев людям, сидящим на полу, приходится снимать обувь, при входе в храм в Индии снятие обуви является проявлением уважительного отношения, в то время как в православном храме в России подобной практики не существует. Однако как в Индии, так и в России, при посещении храма необходимо аккуратно одеться.

Семья «Паривар»

Семья играет значительную роль в индийской культуре. Из поколения в поколение, в Индии поддерживались традиции совместной системы семьи. Это система, при которой члены расширенной семьи – родители, дети и их потомство – многие поколения живут вместе. Как правило, старший мужчина выступает главой в совместной индийской семье. Он принимает все важные решения и устанавливает правила, и другие члены семьи соблюдают их.

Не только в сельских, но иногда в городских районах также три или четыре поколения живут под одной крышей. Патриарх (точно в значении патриарха как служителя церквей?) часто решает вопросы семьи.

У каждого своя определенная роль в семье, устанавливается порядок. Наши «веды и пураны» определяют функцию каждого члена. Здесь можно провести параллель с установленными в России в XVI в. советами и правилами относительно семейной, общественной и духовной жизни в книге «Домострой», ставшей памятником русской литературы.

На язык хиндии, не существуют разных слов для «свекрови» и «тещи», есть общее для них слово «Сас». Но как в русском языке (в отличие от английского и других языков) существуют разные слова для слова деверь (девер/джетх) и шурина (сала), золовка (нанд) и невестка (бхабхи).

Сфера социальной организации человека

Брак

Брак в Индии существенно отличается от брака в России или в иной части мира. На протяжении столетий организованные или устроенные браки были традицией в индийском обществе. И на сегодняшний день брак большинства индийцев запланирован их родителями и другими уважаемыми членами семьи, с согласия невесты и жениха. Брак считается соединением двух семей [5].

730 | При бракосочетании также требуется приданое – «дахедрж», запрещенное по закону Индии, но индийское общество и культура по-прежнему оказывают ему поддержку. Организованные браки проводятся после принятия во внимание таких факторов, как возраст, личные ценности и вкусы, богатства и социальное положение семей, их касты, а также астрологические гороскопы пары. В Индии брак предполагает вечный союз, и разводы совершаются редко. По сравнению с 43,4 % в России процент разводов в Индии существенно ниже и составляет 1,1 % [1].

Религия

Индуизм и православие

Индуизм – непростая, разноплановая и «активная» религия. Ее активность (в «лице» йоги) заключается в ориентированности на достижение совершенства человека через усвоение и самостоятельное применение им сакральных знаний про то, каким образом этого совершенства достигнуть. Совершенство в Боге тем не менее, Индия является религиозной страной, где берут свое начало многие религии, а индуизм является древнейшей религией в мире и единственной религией, которую можно найти в Индии.

В индуизме мы совершаем пуджу, в которой нам нужен священник и пуджа совершается им, так как в русских православных у них есть отец в церквях и они совершают ритуалы, связанные с христианством.

На открытых местах пуджа проводится около сакрального объекта, к примеру, священного дерева либо слияния рек [6]. Обширное распространение пудж дало повод английскому доктору антропологии Кристоферу Фуллеру назвать пуджу «главным обрядом пользующегося популярностью теистического индуизма» [7]. Лексема православие, представляющая собой кальку с греч. *orthodox* (*ortos* – «правильный», *dox* – «славный»), несет в себе семантику правильного славения, т. е. верного почитания Бога: православие было основано Иисусом Христом и считается исконным христианством. В 1054 году от Единой Православной Церкви откололся католицизм, и впоследствии протестантизм.

Литургия – самое важное богослужение, во время которого совершается Таинство Евхаристии, или Таинство причащения. Это Таинство впервые совершил Сам Господь Иисус Христос накануне Своих страданий, в Великий Четверг. Во время Евхаристии (греч. благодарение) каждый раз реально совершается то, что Господь совершил на Тайной Вечери. Мы таинственно, под видом хлеба и вина, причащаемся Тела и Крови Спасителя. Он в нас пребывает, и мы пребываем в Нем, как сказал Господь (см.: Ин 15, 5).

Подводя итоги, подчеркнем, что экспликация культурного компонента номинативной единицы любого языка, присутствующего в этническом сознании его носителя в виде фоновых знаний, является необходимым звеном в процессе обучения языку как средству межкультурной коммуникации.

В данном случае речь идет об оптимизации процесса обучения РКИ граждан Индии, говорящих на языке хинди, путем сопоставления национальных картин мира, связанных с описываемыми в исследовании концептами.

Литература

1. India Daily // Новости Индии на русском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://indiadaily.ru/lajfstajl/brak-i-razvod-v-indii-..>
2. Климат Индии [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D0%B0%D1%82_%D0%98%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%B8
3. Alkazi R. Ancient Indian Costume. – Art Heritage, 1983. – 209 p.
4. Bodewitz H.W. The Daily Evening and Morning Offering (Agnihotra) According to the Brāhmanas. Motilal Banarsidass. – Brill, 1976. – 212 p.
5. Culture of India [Электронный ресурс] // Wikipedia. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Culture_of_India
6. Jones C. Encyclopedia of Hinduism / Jones C. and Ryan J. – New York: Facts On File, 2007. – 593 p.
7. Fuller C. The Camphor Flame: Popular Hinduism and Society in India. – Princeton: Princeton University Press, 2004. – 343 p.

*Mamontov A.S.
Shreya*

The Pushkin State of Russian Language Institute

Comparative analysis of the cultural component of the concepts of the Russian language and Hindi

The article made a comparative analysis of the cultural component of the concepts of the Russian language and Hindi. Problems arise for students in communication in the field of the cultural component of the concepts of the Russian language and Hindi.

The purpose of this article is to show the significance of the cultural component of the Russian and Hindi concepts, because ignorance of the cultural concepts of Russian and Hindi can lead to misunderstanding and confusion of communicants.

Keywords: Culture, concept, Russian, Hindi, natural phenomena, man, human social organization.

Способы концептуализации представлений об Интернете в современной прозе

Рассматриваются способы отражения представлений об интернет-пространстве героев литературных произведений – от прямой оценки и рефлексии автора или персонажа до имплицитных способов. Последние представляют собой различные, с точки зрения источника предметной области, метафоры. Наряду с широкой реализацией узуальной метафоры (интернет как пространство) современные писатели используют антропоморфные и др. метафоры (интернет как болезнь, сон, война и т. п.).

Ключевые слова: образ интернета, художественный текст, рефлексия, оценка, метафора.

В нашем исследовании слово *интернет* мы используем в общеупотребительном, нетерминологическом значении, которое можно сформулировать так: «система глобальной компьютерной сети, позволяющая пользователю осуществлять разного рода деятельность (поиск информации, общение, развлечение, бизнес и т. д.) в цифровой среде» (ср. строго терминологическое значение: «часть глобальной информационной системы, которая: логически связана с ней унитарным адресным пространством, основанным на IP-протоколе или на его перспективных расширениях; может поддерживать коммуникации, используя Transmission Control Protocol/Internet Protocol (TCP/IP) или его расширения и/или IP-совместимые протоколы; предоставляет, использует или делает доступными (для всех или конфиденциально) сервисы высокого уровня, основанные на коммуникациях и связанной с ними инфраструктуре» [2, с. 71]). Для обыденного сознания важной смысловой стороной этого слова является и указание на саму среду, доступом к которой служит система «Internet»; отсюда устоявшееся выражение *интернет-пространство*, а также глагольные сочетания, прочно вошедшие в уzus – *войти в интернет*, *выйти из интернета* и т.п. В нетерминологическом значении слово *интернет* воспринимается нередко как синоним многочисленных обозначений цифровой среды, как то: *киберпространство*, *виртуальный мир*, *виртуальная реальность*, *виртуальность*, *иномир*, *кибермир*, *цифровая копия мира*, *сжатая версия мира*, *IT-реальность*, *симулякр реальности* и т. п. [9,

с. 289]. Эти и подобные номинации отражают представление современного человечества о том, что наряду с так наз. Действительностью №1 существует онтологически иначе устроенная Другая реальность, куда мы «попадаем» через экран нашего гаджета.

Теория Другой реальности, виртуальной, излагается во многих философских работах отечественных и зарубежных авторов [1; 3; 7; 10–12]. Художественное осмысление этой проблемы можно найти в прозаических произведениях, появившихся под пером писателей в XXI в. На материале более 60 художественных текстов разных литературных направлений и жанров мы исследовали эксплицитные и имплицитные способы отражения представлений героев об интернет-пространстве.

Прежде чем рассмотреть эти способы, заметим, что в последние десятилетия деятельность человека в Сети все чаще становится предметом художественного изображения, в связи с чем появляются новые сюжетные линии (частотными, напр., становятся картины поиска информации в интернете, интернет-знакомство, интернет-переписка, геймерская деятельность героев и др.), формируются новые композиционные особенности (сетевой диалог персонажей как особо выделенный фрагмент текста [8]), новые графические особенности (имитация электронной формы речи) и словесные образы (*хохочущие скобки* – у Дмитрия Глуховского, *забулькал скайп* – у Романа Сенчина, *ассемблер чужой души* – у Виктора Пелевина и т. п.), новые способы создания имени персонажей (сетевой ник) и др. Обновление художественного дискурса происходит и в результате включения в текст множества технических и номенклатурных подробностей, связанных с IT-сферой. Так, напр., названия клавиш компьютерной клавиатуры, опций различных порталов и платформ, буквальное воспроизведение всплывающих сообщений, прочитываемых героем со своего монитора, служат изображению взаимодействия человека с компьютером (или другим высокотехнологичным гаджетом) как новой и весьма своеобразной коммуникативной практики личности в современном мире.

На страницах литературных произведений интернет предстает не только как техническое средство, позволяющее героям общаться, искать информацию или играть. Интернет становится объектом непосредственной рефлексии персонажа, повествователя или рассказчика. В структуре произведения **рефлексия** может оформляться в виде метатекстовых вставок, небольших попутных замечаний автора, коротких рассуждений героев, их внутренних размышлений и т.п., т. е. таких композиционных частей и фрагментов текста, которые, слегка «тормозя» сюжет, придают тексту объем, содержательность, раскрывают психологию поступков персонажей, их внутреннюю жизнь, образ мыслей и т. д. Герои современных произведений задают «проклятые» вопросы – себе, окружающим, пытаясь таким образом высказать свои сомнения, свое осторожное отношение к IT-реалиям. Напр.: *Вы заметили,*

734 | как изменился ваш язык, ваши привычки после того, как вы подключились к Сети? (Мерси Шелли (Алексей Андреев) «Паутина», 2002); Зачем выставлять личные дневники на всеобщее обозрение? (Андрей Матвеев «Любовь для начинающих пользователей», 2002); Чего всем этим людям не хватает в жизни, если они пошли в Сеть? И самое главное: они нашли здесь то, чего искали? <...> Кто раздувает эту фальшивую реальность? (Алексей Иванов «Комьюнити», 2012); А что Инет? Уменьшает ли он невежество? ...Избавляют ли социальные сети от одиночества? (там же); Как это называется (о соцсети «ВКонтакте». – Е.М.)? Навязывание миру своей ничтожной персоны? (Татьяна Шахматова «Унесенные блогосферой», 2017) и др.

Некоторые герои, кажется, уже ответили на интересующие их вопросы и сформулировали ответы предельно четко, в афористичной форме, иногда с нескрываемой иронией. Напр.: *Когда есть айфон, свобода – не тренд* (А. Иванов «Комьюнити»); *Нам в карман положили компьютер, а вместе с ним и весь мир. Но мы научились лишь постить селфи и лайкать котиков* (Т. Шахматова «Унесенные блогосферой») и др. В более развернутых контекстах, содержащих рефлексию, даются интерпретация новых явлений сферы интернета и их **оценка**. В самом общем виде картину оценочных суждений можно представить так: от безусловно положительной оценки интернета как проявления прогресса и безграничного источника информации, а также доступного и скоростного средства общения – до ироничного отношения к его преувеличенным возможностям или даже до отрицания всех тех благ, которые он несет, и признания его опасным для человека. Приведем отдельные оценочные суждения: *Интернету надо бы поклоняться точно так же, как вину и огню. Потому что это гениальное изобретение. Какая еще почта бывает открыта в два часа ночи?* (Януш Вишневский «Одиночество в Сети», 2010); *Мы живем в двух измерениях – и в реале, и в виртуале... У нас в виртуале нет границ, мы все равны. У нас нет комплексов, каждый то, чем он хочет быть* (Андрей Жвалевский, Евгения Пастернак «Время всегда хорошее», 2009); *... виртуальные диалоги малоинформативны. Масса необязательных фраз, информационного мусора* (Дмитрий Бавильский «Нодельма», 2004) и т. п.

Многие такие контексты с точки зрения стиля близки к публицистике и даже научному изложению мыслей: герои могут апеллировать к разного рода фактической информации, объяснять реалию через дефиницию или аналогию, обобщать, ссылаться на авторитетные источники, обосновывать собственную классификацию и т.п. Вот несколько примеров: *Джарон Ланир* (ученый, автор термина «виртуальная реальность». – Е.М.) *считает, что Сеть сама по себе аннулирует понятия «вне ее» и «внутри ее». Что Интернет отменяет категории объективного и субъективного* (А. Иванов «Комьюнити»); *В двадцать первом веке секс-контент занял большую часть сетевого трафика* (В. Пелевин «Любовь к трем цукербринам», 2014) и др.

В подобных контекстах используются (иногда обыгрываются) прецедентные тексты, см.: Возникнув практически одновременно с персональными компьютерами и электронной почтой, гудилапы (ролевые игры. – Е.М.) явились первыми ростками «дивного нового мира» (Дмитрий Галковский «Друг Утят», 2002); Все эти игры с виртуальными именами, раздвоением и растроянием личности – не по мне. Детская болезнь виртуальности в Интернете, как написал бы Ильич... (Александр Житинский «Flashmob! Государь всея Сети», 2007) и др.

Наряду с открыто выраженной оценкой и публицистической риторикой, контексты, в которых отражаются представления героев об интернете, часто содержат **метафоры**. Самая распространенная – метафора пространства, играющая, как известно, и в языке в целом основную роль в образной концептуализации интернета [4–6]. В художественном дискурсе эта метафорическая модель не только частотна, но и весьма разнообразна. Метафора **пространства** может строиться на семантике слов, имеющих самые разные дифференцирующие семы, напр. ‘безграничное воздушное пространство’ (*космос, небо*), ‘ограниченное пространство’ (*лабиринт, зал, окно*), ‘замкнутое пространство’ (*тюрьма, концлагерь*), ‘пространство, заполненное ненужным’ (*помойка*) и т. д.: *Хотелось... спрятаться в лабиринте интернета* (Р. Сенчин «Чего вы хотите?»); *Но главной в Интернете была аська, ее маленькое окошко в мир* (Никита Балашов «Zelda. Книга о новых героях», 2010). Однако при всем разнообразии пространственных образов большинство их использовано в контекстах с отрицательной оценкой; см.: *Интернет – просто космос игр, фильмов и новостей. Как бы черное небо, усеянное кинескопами... <...> человек очень скоро начинает бегать по своему личному космосу кругами* (В. Пелевин «Бэтман Аполло», 2013); *...какой-то американец говорил, что лабиринт – это Интернет. Что в нем живет некая сущность, которая взрывается в сознание...* (В. Пелевин «Шлем ужаса. Креатифф о Тесее и Минотавре», 2005); *...понять, кто из соотечественников подлинный титан, а кто мелкий капо в мировом электронном концлагере, невозможно* (В. Пелевин «Любовь...»); *Интернет на девяносто процентов состоит из ерунды... помойка!* (Алекс Экслер «Письмо e-mail’ом», 2012) и др.

Источниками для авторских метафор являются также предметные области, связанные с **миром человека**. Круг источников антропоморфных метафор широк и разнообразен, однако созданный образ (интернета, Сети, общения) и в этом случае имеет негативный смысл. Перечислим основные метафоры:

метафора сна: *Но сон ли – наше существование в Сети? Если сон, то особый, потому что он чище яви и обнажает лучшее, что в нас есть. Или – скрытое* (А. Житинский «Flashmob!»);

метафора болезни: *Дьявол... надоумил Тьюринга создать компьютер – эту чуму человечества*. (А. Иванов «Комьюнити»); *А самое страшное, что мозги*

736 | у исчезающих в лиловом зареве девчушек так надежно и фундаментально пропитаны сетевым **гноем**, что помочь им не сможет даже дева Мария... (В. Пелевин «Искусство легких касаний», 2019). Из этой же предметной области могут черпаться сравнения: *Люди, которые проводят долгое время в Сети, могут ощущать разрыв с нею почти так же сильно, как отключение одного из органов чувств* (Мерси Шелли «Паутина»);

метафора сексуальной сферы: *Занятый электронной мастурбацией человек очень скоро начинает бегать по своему личному космосу кругами* (В. Пелевин «Бэтман Аполло»); *Они пишут личные сообщения на «стене» на всеобщее обозрение* (о супружеской паре. – Е.М.) *... глупый эксбиционизм и интернет-хвастовство* (Т. Шахматова «Унесенные блогосферой»);

метафора развлечений, досуга: *Главное, это ошеломление от безусловного милого, но такого пустого стриптиза, которым здесь* (в «Живом журнале». – Е.М.) *занимаются* (А. Житинский «Flashmob!»); *... блоги – просто игры. Какие-нибудь догонялки или «цепи кованые». Развлечения. Инфотейнмент* (А. Иванов «Комьюнити»); см. также контекст, в котором идея досуга передается с помощью развернутого сравнения: *Поначалу Глеб считал Твиттер тинейджерской дурью, но потом свыкся и вошел во вкус. Твиттер легко подыскал себе место даже в плотном рабочем графике: он оказался подобен курению. Сообщения были короткие, будто сигареты. Они отмеряли микроритмы жизни, будто перекуры* (А. Иванов «Комьюнити») – ср.: [Твиттер] – это как **непременный бар «Спорт»** в любой деревушке или пригороде [12];

метафора медицины: *Стерильность сетевого общения не только дает возможность оградить себя от «залезания в душу», но и приучает нас самих не совать нос в чужую личную жизнь... и фактически отдаляет людей друг от друга* (Мерси. Шелли «Паутина»); *Нормальный, реализовавшийся человек не станет тусоваться в Интернете, у него настоящая жизнь интересная. Блог ведь как **заменитель сахара**...* (Дарья Донцова «Микроб без комплексов», 2004);

метафора войны: *Вот и мне крайне интересна выдумка общества – Интернет... Не исключено, что это своего рода **атомная бомба** при определенных условиях и в определенных руках* (А. Житинский «Flashmob!»); *Люди давно уже не воюют из-за технологий. Теперь технологии борются за людей. Выражаясь поэтически, WWW – это и есть **Третья Мировая война*** (Мерси Шелли «Паутина»); см. также сравнение: *Общение в чате схоже с ходьбой по **минному полю** – если чем-то заденешь невидимого собеседника..., хлоп – и нет ни человека, ни проблемы* (Дм. Бавильский «Нодельма»);

метафора религии: *Царствие небесное и виртуальная реальность – это одно и то же* (А. Иванов «Комьюнити»); *Для таких людей (любителей самовыражаться. – Е.М.) Интернет – **спасение души*** (там же);

метафора торговли: *Сегодня журналисты формируют себе в твиттере профессиональный профиль, где представлены все их мнения и оценки. Заводят как бы такую витринку, где их хозяйство разложено по прилавку – чтобы проще было нанимать... <...> дрессированные творцы в своих сетевых витринках* (В. Пелевин «Искусство легких касаний»);

метафора текста: *Глеба раздражала безграмотность в Сети. Сеть – это тексты. Если ты не научился излагать мысли нормативным способом, ты не овладел главным инструментом. Зачем же тогда ты лезешь что-то делать?* (А. Иванов «Комьюнити»); *Поисковые системы – это меню на тысячу страниц* (там же). См. также название романа Дм. Глуховского «Текст» (2017). Название становится метафорой жизни главного героя, который от лица другого человека и с его айфона ведет интенсивную переписку по электронной почте и мессенджерам с адресатами владельца айфона. Так создается картина новой формы существования личности – в виде электронных сообщений – и единственной формы восприятия личности – только через визуализацию созданного ею текста.

Таким образом, интернет-пространство, как и сама деятельность человека в Сети, становится не просто предметом художественного изображения в современной прозе, но и объектом образной концептуализации, причем как в эксплицитных, так и в имплицитных способах выражения отношения к интернету преобладает негативная оценка. С учетом более широкого культурного, философского контекста этот факт можно интерпретировать как некое предупреждение художников, мыслителей об опасности «удвоения» мира.

Литература

1. Барикко А. Игра / пер. с итал. А. Миролобовой. – Москва, 2019. – 352 с.
2. Гольшко А. Интернет: на пути к рождению // Радио. – 2001. – № 11. – С. 70–72.
3. Жижек С. Киберпространство, или Невыразимая замкнутость бытия / пер. с англ. Н. Цыркун. // Искусство кино. – 2000. – №1. URL: <https://old.kinoart.ru/archive/1998/01/n1-article25>
4. Какорина Е.В. Язык Интернет-коммуникации // Язык массовой и межличностной коммуникации / под ред. Я.Н. Засурского. – Москва, 2007. – С. 393–478.
5. Какорина Е.В. Интернет через зеркало метафоры // Interaktion von Internet und Stilistik, Internet und Stil. / Tošović B., Wonisch, A. (Hg./ред./ur.). Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz. – 2016. – P. 65–87.
6. Лакофф Дж. Когнитивная семантика // Язык и интеллект / сост. В.В. Петров. – Москва, 1995. – 426 с.

7. Ловинк Г. Критическая теория интернета / пер. с англ. Дм. Лебедева и П. Торкановского. – Москва, 2019. – 304 с.
8. Маринова Е.В. Сетевое общение и его жанры как объект художественного изображения (на материале отечественной литературы) // Жанры речи. – 2021. – № 3(31). – С. 216–225.
9. Маринова Е.В. Язык Рунета: в Сети и за ее пределами. От вербализации ключевых идей интернет-пространства до обновления художественного дискурса. – Москва, 2022. – 304 с.
10. Морозов Е. Интернет как иллюзия. Обратная сторона сети / пер. с англ. И. Кригера. – Москва, 2014. – 528 с.
11. Пивоваров Д.В. Виртуальное, виртуал, виртуальная реальность // Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск, 1998. – С. 138–141.
12. Эко У. Закрытие Сатаны. Хроники текучего общества / пер. с итал. Я. Арьковой и др. – Москва, 2018. – 704 с. URL: <https://e-libra.ru/read/464628-zaklyatie-satany-hroniki-tekuchego-obschestva.html>

Marinova E.V.

Linguistic University of Nizhny Novgorod

The Methods for Conceptualization of the Ideas about the Internet in Modern Prose

The methods of reflection of the literary character's ideas about the Internet are considered – from direct evaluation and author's or character's reflection to some implicit methods. The latter are metaphors borrowed from different thematic areas. Along with the extensive realization of usual metaphor (the Internet as a space), modern writers use the anthropomorphic and the others metaphors (the Internet as a disease, sleep, war, etc.).

Keywords: image of the Internet, literary text, reflection, evaluation, metaphor.

Маркова Ирина Артуровна
Файбушевский Максим Владимирович
Санкт-Петербургский государственный экономический университет
irinmarkova@yandex.ru;
faiboushevski@mail.ru

Корректировочный курс фонетики русского языка в российском университете

Статья посвящена основным принципам и проблемам преподавания фонетики русского языка для франкоговорящих студентов в рамках корректировочного курса в российском университете.

Ключевые слова: фонодидактика, русский язык как иностранный, фонетика, фонология, артикуляционная база, корректировочный курс.

Корректировочный, или корректирующий курс фонетики русского языка (ККФ) для иностранных студентов направлений, связанных с лингвистикой и переводом, представляется весьма необходимым. Одним из важных этапов обучения переводчиков в России является базовая лингвистическая подготовка (БЛП) – комплекс дисциплин, формирующих будущего специалиста как многогранную языковую личность, профессионала, прошедшего все ступени аспектно-комплексного подхода лингводидактики.

Данная статья освещает основные принципы и проблемы преподавания практической фонетики русского языка, осуществляемого в рамках Практического курса русского языка или дисциплин по выбору, в том числе факультативных занятий для студентов, слухопроизносительные навыки которых не соответствуют высоким требованиям отечественной школы дидактики перевода.

В основу настоящего исследования, продолжающего серию работ, посвященных фонодидактике [4, 10 и др.], положен многолетний опыт кафедры романо-германской филологии и перевода Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного экономического университета и авторов статьи в работе со студентами французских университетов, обучающихся в России в рамках семестровых и годовых стажировок.

Стоит отметить, что курс во многом завершает этап БЛП, которая на протяжении нескольких лет ведется в «родном» для студента вузе, и дает обучающемуся под руководством фонетиста, являющегося носителем языка, исправить фонетические и фонологические ошибки. Значимой причиной таких отклонений от нормы, недопустимых для профессионала-переводчика, предстает целый комплекс ошибочных подходов в работе со студентами на самом раннем этапе обучения. В первую очередь речь идет об аппрокси-

740 мации, то есть так называемом ««снисходительном отношении» к фонетическим ошибкам, не нарушающим коммуникацию», при этом, безусловно, не допускается «искажений в речевом потоке звуков, имеющих смысло-различительное значение» [1, с. 18]. Данный подход, вполне допустимый в современной лингводидактике, не может применим в БЛП [6], основной целью которой является «совершенное» владение иностранным и родным языком, позволяющее студенту, пройдя этапы профессиональной подготовки переводчика (ППП) [5] и практики, приступить к работе письменного или устного переводчика. В этом отношении недостаточное внимание, например, к интерференции формирует системные произносительные ошибки, исправлению которых во многом и посвящен курс.

Переходя к содержанию курса, отметим, что формально ККФ во многом является вспомогательным, то есть осуществляется «параллельно» с другими, уже сугубо профессиональными курсами, посвященными отработке конкретных переводческих навыков. В данном смысле весьма важно подчеркивать и разъяснять студентам неразрывную связь БЛП и ППП, тем самым мотивируя студента, уже имеющего значительный опыт изучения языка, осмысленно принимать фонетическую норму не просто как своеобразную «дань уважения», а как неотъемлемую часть нормативной системы живого языка.

Своеобразный подготовительный этап работы в рамках ККФ состоит из трех ступеней:

- Первая ступень: ознакомление студентов с необходимыми средствами обучения: базовыми учебниками и учебными пособиями по теоретической и практической фонетике, фонохрестоматиями, факультативными, методическими указаниями и прочими трудами, изданными в стране изучаемого языка, описывающими механизмы работы с данным аспектом обучения [2; 3; 8] и др.

- Вторая ступень работы: определение круга орфофонических и орфоэпических ошибок, характерных для каждого студента. Традиционно, на данном этапе необходимо провести серию установочных испытаний, сущность которых сводится к выявлению ошибок, свойственных как для конкретного студента, так и для учебной группы в целом. Фактически это испытание (без предварительной подготовки) делится на три части: «знакомство» – рассказ-монолог о себе, чтение неадаптированного текста, диалог или полилог на заданную преподавателем актуальную для названного направления подготовки тему.

- Третья ступень: формирование индивидуальных образовательных траекторий для каждого студента, нацеленных на отработку конкретных фонетических проблем и общей образовательной траектории.

Основной этап ККФ русского языка реализуется в работе над артикуляционной базой, то есть в исправлении типичных ошибок речевой артикуля-

ции. В отношении французских студентов проблемы чаще всего возникают в произношении гласных и согласных звуков по аналогии с французскими звуками (данная проблема типична и для русскоязычных студентов, изучающих французский язык). Особое внимание на названном этапе работы стоит уделить сопоставлению артикуляционных баз французского и русского языка, принципу «от буквы к звуку», а также произношению, в частности, всегда твердых и всегда мягких согласных.

Отдельная проблема, с которой сталкиваются практически все французские студенты, изучающие русский язык, – ударение. Различная природа и реализация ударения во французском и русском языке (как, например, французское «постоянное ударение» в изолированном слове, объединение нескольких слов ритмическим ударением в потоке речи и отсутствие в русском языке единых строгих правил для постановки ударения) создают существенные трудности в речи, в отдельных случаях даже психологические барьеры. Определенное внимание следует также уделить явлению омонимии, а также омографам и так называемым «ложным» омографам (буквы е – е).

На основном этапе ККФ основной фокус внимания – осознанное восприятие информации студентами, уже имеющими значимый опыт работы со всеми уровнями языка. Такой принцип работы неприемлем на первых курсах, когда обучающиеся, знакомясь с фонетикой изучаемого языка, в совершенстве еще не владеют лингвистической терминологией (при этом подчеркнем, что обучающийся, имеющий такой опыт, в рамках ККФ может работать с необходимыми источниками на иностранном языке).

Завершающий этап ККФ – последовательный перевод (специальных) текстов, аудио- и видеоматериалов с родного на иностранный язык, изобилующих на уровне языка перевода названными выше фонетическими трудностями, ложными друзьями переводчика и пр. [7].

Стоит подчеркнуть, что реализация ККФ представляется неполной без активной интеграции обучающихся иностранцев в группы русскоязычных студентов, получающих переводческое образование (данной проблеме посвящена работа [9]). Совместные факультативы, принципиальное преимущество обучения в стране изучаемого языка, позволяют студентам проанализировать фонетические ошибки друг друга, сконцентрироваться также на особенностях родного языка – уникальная возможность для будущего переводчика.

Считаем необходимым дальнейшую разработку единых образовательных стандартов, средств обучения, в том числе современных учебников и учебных пособий по фонетике, подразделениями высших учебных заведений, ориентированных на обучение иностранных студентов. Такая работа представляется залогом успешного функционирования и развития обменных программ и стажировок в отечественных вузах и престижа российского образования в целом.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : 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. Киров Е.Ф. Фонетика и фонология русского языка. Москва : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2015. – 144 с.
4. Маркова И.А., Файбушевский М.В. Сценарий занятия инновационного типа по практической фонетике французского языка // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: сборник научных трудов, посв. памяти к.ф.н., доцента Е.В. Колотилкина / отв. ред. к.ф.н., доц. В.В. Сдобников. Выпуск 18. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2015. – С. 77–86.
5. 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.
6. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.
7. Скворцов Г.П. Учебник по устному последовательному переводу. – СПб.: Союз, 2000. – 160 с.
8. Смирнова Т.И. Русский язык. Russian. Вводный фонетический курс для иностранцев: Учебно-методическое пособие. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2003. – 132 с.
9. Файбушевский М.В. Интеграция иностранных студентов в отечественное образовательное пространство // Актуальные проблемы современной лингвистики: сборник научных статей, посв. юбилею д.ф.н., проф. И.Б. Руберт / под ред. к.ф.н., доц. Е.А. Нильсен и др. – СПб.: Издательство СПбГЭУ, 2016. – С. 149–152.
10. Файбушевский М.В., Маркова И.А. Особенности изучения иностранного языка в магистратуре и подбор материалов по фонетике // Романский коллегийум: междисциплинарный сборник научных трудов / ред. колл.: д.ф.н., проф. С.Л. Фокин, к.ф.н, доц. Е.Е. Везубова. Выпуск 8. – СПб.: Издательство СПбГЭУ, 2016. – С. 95–99.

Markova I.A.

Faiboushevskiy M.V.

Saint-Petersburg State University of economics

A Remedial Course of Russian Phonetics at a Russian University

The article is devoted to the main principles and problems of phonetics of the Russian language teaching for French 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.

Спецкурс «Современная русская литература» для иностранных магистрантов и аспирантов: актуальность, проблематика и перспективы преподавания в контексте диалога культур и межкультурной коммуникации мультикультурного мира

Статья посвящена актуальным вопросам преподавания спецкурса «Современная русская литература» иностранным магистрантам и аспирантам, обучающимся по программам направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Ключевыми проблемами, на которых должно быть сосредоточено внимание преподавателя, автор считает: диалог культур, продолжение классической традиции в истории русской литературы на современном этапе ее развития, сохранение русского литературного языка, историко-культурный контекст появления новых переводов произведений современных русских авторов.

Ключевые слова: русская классическая литература, современная русская литература, русский литературный язык, диалог культур, историософия, историческая традиция.

В современную эпоху стремительного изменения всего мирового порядка глобализирующегося мультинационального и поликультурного мира явно повышен уровень сложности международных отношений, межкультурной коммуникации и даже межличностного общения с постоянным риском международных социально-политических конфликтов. Очевидна особая значимость грамотного построения диалога культур с учетом глубокого понимания фундаментальных культурных оснований, культурных истоков и масштабного историко-культурного контекста бытия современного мира. И в этом контексте принципиально важна роль *переводчиков*, специалистов по межкультурной коммуникации.

В настоящее, весьма сложное и неоднозначное, время, в связи с политикой международных отношений и остро стоящей проблемой сохранения высо-

744 | кого статуса русской культуры и русского языка в современном глобальном конфликтном мире весьма своевременными оказываются дисциплины, посвященные исторической, интеллектуальной и культурной традиции России. Русская литература всегда была и, несомненно, остается на современном этапе ее истории ядром и ключевым направлением русской и мировой культуры. Важность и актуальность ее преподавания в университетах и исследование ее уникальности и своеобразия иностранным гражданам сегодня отмечается многими исследователями разных стран [7, 16–18, 25–27].

Разработанный на Факультете иностранных языков НИ Томского государственного университета спецкурс «Современная русская литература», рассчитан на международную аудиторию и нацелен на глубокое и всестороннее изучение иностранными магистрантами и аспирантами, обучающимися по программам «Межкультурная коммуникация в образовании» и «Профессионально-ориентированный перевод», русской литературы современной эпохи (первая четверть XXI столетия) во всемирном историко-культурном контексте. Проблематика и перспективы изучения данного курса сосредоточены вокруг следующих ключевых моментов.

В первую очередь принципиально важно представить иностранной и, как чаще всего бывает, мультикультурной аудитории, русскую литературу (в целом и на современном этапе развития) как значимое явление *мировой культуры* и неотъемлемую часть интеллектуального и духовного наследия человечества. Следует показать магистрантам и аспирантам, интересующимся русской литературой, ее становление, роль и ценность в мировом историко-литературном процессе с учетом взаимоотношений, взаимовлияния и диалога национальных литератур стран Востока, Запада, славянского мира в контексте общей эволюции мировой культуры. И одновременно – дать понимание ее уникальности и национального своеобразия в обширном мировом историческом и культурном контексте. На это обращал особое внимание еще академик и педагог Д.С. Лихачев: «Русская литература – это и русская философия, и русская особенность творческого самовыражения, и русская всечеловечность. Она носит открытый характер по отношению к другим литературам Человечества. Место русской культуры определяется ее многообразнейшими связями с культурами многих и многих других народов Запада и Востока. На основе нравственных сил русская культура, выразителем которой является *русская литература*, объединяет культуры различных народов. Именно в этом объединении ее миссия» [14, с. 53–67]. Эти обозначенные авторитетным ученым качества присущи и русской литературе в ее бытии в современности, сохранены ею и не утрачивают актуальности в современном мире.

Выраженную Д.С. Лихачевым точку зрения, актуальную и на сегодняшний день, разделяют многие современные филологи и историки культуры.

В прошлом, 2021, году на одной из масштабных юбилейных конференций международного уровня, посвященной 200-летию со дня рождения Ф.М. Достоевского, событию, которое торжественно отмечал весь мир, В.Е. Багно акцентировал внимание именно на миротворческой миссии и «всемирности» языка русской литературы как языка культуры всемирного общения. «Романы русского писателя в переводах на языки мира – это *всемирный язык межнационального общения*, который понимают и на котором говорят сотни миллионов людей на земле вот уже несколько поколений. Мир покоряют не страны, и не идеи, не народы, и не их языки, а *языки культур*. ... Невольно вспоминаются слова Гоголя из главы “В чем же, наконец, существо русской поэзии и в чем ее особенность”, включенной в книгу “Выбранные места из переписки с друзьями”. Писатель пророчествовал, что русская поэзия пробовала все аккорды и добывала «*всемирный язык*» затем, «чтобы приготовить всех к служению более значительному» [1, с. 5]. Показательно, что в том же 2021 году, объявленном ЮНЕСКО всемирным годом Достоевского, известный европейский философ Юлия Кристева выпустила к юбилею русского классика книгу «Dostoyevsky, or The Flood of Language» («Достоевский, или Поток языка») и дала несколько интервью, где обнаруживаем схожие размышления. «Теперь мы можем переосмыслить себя, вслух и по-русски, с книгой Бахтина (“Проблемы поэтики Достоевского”) в руках, в романах Достоевского. Через лексику и синтаксис я слышу *воплощенный Логос, Слово*... В романистическом *слове* (*slovo* в бахтинском смысле), интерпретации этого теоретика находят глубокую логику: *логику диалога*. Диалог становится у Достоевского *глубинной структурой способа бытия в мире*, все находится на границе своей противоположности: смысл рушится, но восстанавливается, маскируется, разоблачается, карнавальные перекосы и темный, задумчивый смех. Обязательно, неизбежно любовь живет на самой границе ненависти, знает и понимает ее, и ненависть живет на границе любви и тоже понимает ее, как у Алеши Карамазова» [28]. Ю. Кристева «схватывает» здесь, у Достоевского, глубокий философский, герменевтический смысл: язык всемирной культуры рождается во взаимовлияниях, противоречиях, столкновениях, конфликтах в поликультурном мире национальных различий, но он всегда остается возможным, как всегда существует возможность взаимопонимания, ибо диалог – в основании бытия самой Культуры. И это показывает нам русская литература, русский логос, сам в себе содержащий и разрешающий вечное противоречие. Бессмертие русской литературы в лице тех же Пушкина, Гоголя, Толстого, того же Достоевского, актуальность бытия русской классики и ее постоянного присутствия в современности отмечают и другие исследователи нашего времени. Подтверждение тому – влияние Достоевского на современных писателей и современные литературы всего Мира (Кадзуо Исигуро, Патрик Модiano, Мо Янь, Орхан Памук, Джон Кутзее, Джулиан

746 | Барнс, Гюнтер Грасс, Кэндзабуро Оэ, Маркус Зусак), и выход все новых и новых исследований его творчества и монографий во всех странах [2, 21, 22].

В этой связи зафиксируем следующий важный момент в процессе преподавания современной русской литературы иностранным учащимся – необходимо постоянно демонстрировать им непрерывность традиции в истории русской литературы, «вечное возвращение» русских к истокам и классическому наследию культуры, неразрывную связь классики и современности. И речь здесь идет не только об истоках непосредственно русской культуры, языка и литературы, но о почитании значимых вершин культуры *мировой* и ключевых традиций, сформировавших великие культурные миры Востока, Запада, Европы. Заметим, над чем работают авторитетные переводчики в современной России всю первую четверть XXI столетия [12]. Бронислав Виноградский выполняет и активно публикует переводы древнекитайских мудрецов, заложивших фундаментальные основания восточных культур – Конфуция, Лао-Цзы, Сунь-Цзы, Чжуан-Цзы. «Для современного Китая Конфуций – это абсолютно живая традиция, которая прослеживается в самых разных сферах жизни. Ситуация, когда, закончив работу, переводчик говорит: “Все, я поставил точку, Конфуций переведен”, – такая ситуация просто невозможна. Речь идет о живых людях, которые не так-то изменились за прошедшие со времен Конфуция тысячелетия. Мне очень хотелось показать свое ощущение Конфуция. Для меня всю тональность звучания Конфуция задают такие базовые понятия нравственных человеческих основ, как доброта и совесть; акцент делается на основных качествах, которые должны быть присущи человеку в любую эпоху», – утверждает китаист в одном из интервью [4]. В США, Нью-Джерси, Григорий Стариковский переводит Гомера, без эпических творений которого не мыслима ни европейская, ни русская, ни мировая культура, на русский и современный американский английский языки. «Разговор о литературе – всегда разговор о бесконечном множестве миров, которые поддаются познанию лишь частично, в силу своей множественности, а еще и потому, что мы не обладаем абсолютным или хотя бы приближенным пониманием литературных процессов как совокупности множеств. Мне кажется, что каждому поколению нужен свой Гомер. Чем является “Одиссея” в моем переводе? Прежде всего, это попытка новой оркестровки поэмы. Работая с пятистопной строкой, я следую за Гомером» [20]. Так традиция мировой культуры в ее диалогах оживает в современных русских реалиях, подобно тому, как сама русская культура в высших ее классических образцах всегда присутствует в мире и говорит с ним на языке нравственности великой литературы, и сам диалог, начатый в античности, никогда не прекращается.

О связи современной русской литературы с классической, ее развитии именно в лучших традициях классики и актуальности классики в современ-

ности свидетельствует выдающиеся современные шедевры, которые следует читать иностранным магистрантам вслух и комментировать непосредственно в аудитории. Достаточно отметить обращение Евгения Водолазкина к древнерусской культуре (роман «Лавр», исследования [5]), Людмилы Улицкой («Лестница Якова», «Даниэль Штайн, переводчик») и Майи Кучерской («Бог дождя») к библейским и евангельским текстам, образам, метафорам, Петра Алешковского («Арлекин» – о В.К. Третьяковском) и В. Аксенова («Вольтерьянцы и вольтерьянки») к русскому веку Просвещения, Марины Степновой к русскому роману XIX столетия («Сад»), Павла Басинского к наследию Л. Н. Толстого («Лев Толстой. Бегство из рая», «Лев в тени Льва», «Святой против Льва», «Подлинная история Анны Карениной»), Майи Кучерской к жизни и творчеству Лескова («Лесков. Прозванный гений»), Людмилы Петрушевской к чеховскому повествованию. Потому очевидна необходимость объяснить иностранным магистрантам и аспирантам (многие из которых выполняют диссертационные исследования в области славистики и русистики) историю становления и логику устройства русского литературного канона.

Важность и значение глубокого знания русского культурного канона и именно русской классики в становлении исследователя-слависта особо отмечает и зарубежные ученые мирового уровня, например, такой авторитетный русист, как директор Библиотеки Конгресса США (Вашингтон) Джеймс Биллингтон: «Долгое время “Война и мир” Толстого была для меня главной русской книгой. Потом – “Бесы” Достоевского. Я их читал в начале “холодной войны”, тогда они стали настоящим открытием. Потом “Братья Карамазовы” – это, конечно, вершина! А когда я писал диссертацию в Оксфордском университете, то открыл для себя Тургенева, Чехова и даже играл Астрова в чеховском “Дяде Ване”. Об этом можно долго говорить, но помните, как у Пастернака: Сквозь прошлого перипетии / И годы войн и нищеты / Я молча узнавал России / Неповторимые черты» [19]. А ее важнейшую роль в становлении и эволюции целой культуры, в частности, культуры Китая (которая на много веков старше русской культуры, и все же!), сформулировал Лю Вэнь-фэнь, китайский авторитетный специалист в области изучения творчества Достоевского: «У первого китайского перевода Достоевского была рецензия Мао Дуня. Ее заголовок звучал так: “Достоевский. Мыслитель”. Другими словами, с момента его появления в Китае, китайская публика видела в нем не только писателя. И можно его воспринимать и как писателя, и как мастера реалистического жанра, и как философа, и как теолога, и как психолога. <...> Более того, он не просто литературная величина, он – ее вершина! Он похож на терапевта. Таких авторов, как он, способных описать глубину человеческой души и внутренних переживаний, в действительности очень мало» [15].

В обозначенном контексте подлежит подробному и всестороннему рассмотрению ключевая тенденция современной русской литературы – *исто-*

748 | *риософская*: это тема истории (причем как русской, так и мировой в целом), исторической памяти и проживания коллективных травм, осмысления значимых исторических событий, поисков исторического смысла. Здесь можно обратиться к интерпретации произведений Михаила Гиголашвили («Тайный год», «Захват Московии»), Захара Прилепина («Обитель»), Юрия Буйды («Сады Виверны», «Пятое царство»), Михаила Шишкина («Письмовник», «Взятие Измаила», «Венерин волос»), Елены Чижовой («Город, написанный по памяти», «Китаист»), Ольги Славниковой («2017»), Гузели Яхиной («Зулейха открывает глаза», «Дети мои», «Эшелон на Самарканд»), Леонида Юзефовича («Самодержец пустыни», «Журавли и карлики», «Зимняя дорога»), Александра Чудакова («Ложится мгла на старые ступени»), Дмитрия Быкова («Июнь»), Ольги Громовой («Сахарный ребенок»), Марии Степановой («Памяти памяти»). Перед нами пройдет множество исторических сюжетов, правдоподобных, фантазмагорических, мистических, но, безусловно, интересных: русский взгляд на всю мировую историю.

Современная русская литература способствует более глубокому изучению *русского литературного языка* и повышению у магистрантов и аспирантов уровня владения *русским языком* в целом, достижение которого возможно лишь при чтении оригинальных источников произведений русских авторов. Потому в процессе преподавания рассматриваемого спецкурса следует уделять серьезное внимание изучению русского языка. Важно показать эстетическую ценность именно русского *литературного языка* как *подлинного* языка великой русской культуры, обосновать иностранным учащимся его значение для сохранения высокого статуса и идентичности русской культуры в современном глобализирующемся мире, а также акцентировать необходимость совершенствования литературного языка для повышения уровня грамотности, культуры перевода и общей компетентности лингвиста-переводчика и лингвиста-преподавателя. В.Г. Костомаров, стоявший у истоков методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) постоянно говорил, что русский язык эффективнее всего изучаем на основе лучших образцов русской литературы. Этот момент уже давно отмечается и другими современными ведущими филологами-русистами и самими писателями [3, 6, 8, 10, 11]. Курс «Современная русская литература» предполагает работу обучающихся с разными вариантами русского языка, разными языками русской культуры: художественным языком русской литературы (как современной, так и классической), языком поэзии, научным русским языком. Научный язык русской филологии, философии и искусствоведения состоялся на основе языка самой русской литературы и культуры в целом, впитал его в себя, потому также является образцовым языком русской словесности. Но главное здесь – в способности языка современной русской литературы, не смотря на неизбежное изменение русского языка как такового

в целом и утраты им сегодня литературных норм, быть хранителем коренных ценностных, этических, эстетических *универсалий* русской культуры [9]. Д.С. Лихачев отмечал наличие, сохранность и постоянное бытие в русском языке особой стабильной *концептосферы*, границы которой «в сознании субъекта определяются культурной памятью, причастностью к духовной традиции» [13, с. 282]. Ее ядро составляют *концептуальные универсалии*, организующие духовное пространство русской культуры, этимологически выявляемые из глубин исторического опыта русского языка. Их не так много: *всеединство, соборность, личность, жизнь, любовь, истина, добро, красота, вера, надежда, душа, сердце, слово, духовность, благодать, совесть, свобода, честь, путь*. Это суть «смысложизненная целостность» высших духовных ценностей человеческого бытия. Здесь просматривается выход в область духовно-исторического опыта русского народа, к своеобразию русской культуры, в своей глубинной сущности пронизанной духовностью; можно увидеть зарождение этого национального своеобразия из самобытности русского мироощущения и мироосмысления, из внутреннего роста и самосовершенствования русской нации. Принципиально важно показать это иностранным учащимся, выявляя такие концепты в процессе чтения указанных выше произведений современной русской литературы, находя их в самой ткани повествования и рассматривая их бытие в реалиях современного социума.

Имеет смысл обращать внимание иностранных магистрантов и аспирантов на проблему перевода произведений современных русских писателей на иностранные языки и работы переводчиков разных стран по включению русской литературы в мировой социокультурный контекст. Наличие переводов свидетельствует не только о существенном интересе к русской литературе и русскому языку в современном интеллектуальном пространстве всемирной культуры, но о продолжающемся, как мы видели, с античности, и не прекратившемся и сегодня диалоге русской культуры с культурами всего мира. Иностранному учащемуся практически любой национальности можно и нужно таким образом показать этот диалог. Например, в США роман Евгения Водолазкина «Лавр» переводила Лиза Хейден, постоянно работавшая с писателем именно в диалоге. Переводчица отмечает важность этого сотрудничества не только для перевода, но для понимания русской культуры, русской истории и русского мировоззрения в целом. «Возможность переводить “Лавра” была для меня подарком судьбы. Русский язык очень живой и очень выразительный. Для меня главное в процессе – слышать голоса героев, почувствовать тон и атмосферу. Так у меня было и с “Лавром”, где я интуитивно чувствовала текст и то, что стояло за словами. Я серьезно начала изучать русскую литературу, когда училась в Пенсильванском университете. Мне очень повезло, что я прочла (причем дважды) “Войну и мир” и другую классическую лите-

750 | ратуру с помощью профессора Гари Соула Морсона. Я очень люблю читать и переводить современных авторов, особенно тех, с кем я лично знакома. Меня безумно радует, что англоязычная публика может сегодня читать Водолазкина, Левенталя, Степнову, Отрошенко и других “моих” авторов в переводе. Это действительно большая честь – стать их переводчиком» [24]. Такое почтительное отношение переводчиков к русской литературе весьма показательно и помогает привить новому поколению иностранной молодежи уважение к духовному и интеллектуальному наследию русской культуры, исторической и культурной памяти русского народа. Еще один пример. Известный французский русист и переводчик Жорж Нива писал: «Я обитаю в русской литературе, живу большую часть времени в русском языке». «Должен сказать, что Андрей Белый не просто интересовал меня, он был значительной частью моей жизни. Я полюбил Россию, русскую речь через него. Перевод “Петербурга” сыграл для меня роль почти ритуального, рыцарского посвящения» [23].

Таким образом, спецкурс «Современная русская литература» способствует полноценному узнаванию русской нации в ее лучших традициях, воспитанию магистрантов и аспирантов, будущих лингвистов и переводчиков, в духе общекультурной толерантности, а также достижению ими высокого уровня профессиональной компетентности, необходимого для успешной деятельности в области межкультурной коммуникации и международных отношений.

Литература

1. Багно В.Е. Достоевский: вступая в третье столетие // Русская литература. – 2021. – № 3. – С. 5–11.
2. Богословие Достоевского / отв. ред. Т.А. Касаткина. – М.: ИМЛИ РАН, 2021. – 416 с.
3. Верещагин Е.М. Трансплантация иной культуры и реакция воспринимающего языка // Язык. Сознание. Коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 2014. – С. 48–55.
4. Виноградский Б.Б. Перевод как познание [Электронный ресурс] // сайт Бронислава Виноградского. – Режим доступа: <http://bronislav.ru/text/5>.
5. Водолазкин Е.Г. Всемирная история в литературе Древней Руси (на материале хронографического и палеинового повествования XI–XV вв.). – СПб.: Пушкинский Дом, 2008. – 488 с.
6. Водолазкин Е.Г. Если войдешь в русскую культуру и поймешь ее – в ней и останешься, иначе быть не может // Мир русского слова. – 2018. – № 1. – С. 115–117.
7. Джулиани Р. О пользе русской литературы за пределами России // Проблемы исторической поэтики. – 2020. – Т. 18. – № 3. – С. 290–300.

8. Зализняк А.А. Истина существует, и целью науки является ее поиск. Речь А.А. Зализняка на церемонии вручения ему литературной премии Александра Солженицына // Библиотечное дело. – 2020. – № 1 (355). – С. 8–10.

9. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. // А.А. Зализняк. – М.: Языки славянских культур (Язык. Семиотика. Культура), 2012. – 696 с.

10. Казанский Н.Н. Русский язык среди языков Европы // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ: в 15 т. – М.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 102–104.

11. Костомаров В.Г. Язык – мой друг, язык – мой враг. Родной язык // Русское слово в мультикультурном пространстве. Сборник научных трудов к юбилею профессора Г.В. Якушевой / отв. ред. М.А. Осадчий. – М., 2019. – С. 12–16.

12. Кто и зачем делает новые переводы классики. Гомер, Бальзак, Шекспир, Кафка и Пруст в переводах XXI века [Электронный ресурс] // Горький. – Режим доступа: <https://gorky.media/context/kto-i-zachem-delaet-novye-perevody-klassiki/>

13. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – Москва : Academia, 1997. – С. 280–287.

14. Лихачев Д.С. Русская культура в современном мире // Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре / сост. и науч. ред. А. С. Запесоцкий. – СПб.: СПбГУП, 2015. – С. 53–67.

15. Лю Вэньфэй. Достоевский не просто литературная величина, он – ее вершина! [Электронный ресурс] // Добровестник. – Режим доступа: <https://r55.ru/2021/09/13/lyu-venfej-dostoevskij-ne-prosto-literaturnaya-velichina-on-ee-vershina/>.

16. Лю Вэньфэй Перевод и изучение русской литературы в Китае [Электронный ресурс] // ЖЗ. – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/nlo/2004/5/perevod-i-izuchenie-russkoj-literatury-v-kitae.html>.

17. Нива Ж. Еще раз об особом «предназначении» России: от Пушкина до Солженицына // Пространство безграничной словесности: Сборник статей к 70-летию В.Е. Багно. – СПб.: Нестор-История, 2021. – С. 348–354.

18. Полубитченко Л.В. Роль и место художественной литературы в подготовке современного лингвиста // Вестник Московского университета. Серия

19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – №4. – С. 145–158.

19. Связанные одной цепью. Джеймс Биллингтон приглашает всех в Мировую цифровую библиотеку // <https://rg.ru/2009/10/22/biblioteka.html>

20. Стариковский Г. «Я перевожу Гомера после катастрофы русской культуры...» // <http://www.runyweb.com/articles/culture/literature/grigory-starikovsky-interview.html>

- 752 | 21. Степанян Г. Достоевский и шесть даров бессмертия. – М.: Бослен, 2022. – 192 с.
22. Фокин С.Л. Фигуры Достоевского во французской литературе XX века. – СПб.: РХГА, 2013. – 396 с.
23. Французскому слависту Жоржу Нива исполнилось 85 лет [Электронный ресурс] // Горький. – Режим доступа: <https://gorky.media/context/belyj-byl-kak-shaman-kotoryj-privel-menya-v-peshheru-russkoj-literatury/>.
24. Хейден Лиза. Слова «непереводимый текст» действуют на меня как вызов [Электронный ресурс] // Информационный портал фонда «Русский мир». – Режим доступа: <https://ruskiymir.ru/publications/214848/>.
25. Чжэн Тиу. Профессор Шанхайского университета об особой роли русской литературы в китайской культуре [Электронный ресурс] // ТАСС. – Режим доступа: https://tass.ru/kultura/4386211?utm_source=yandex.ru&utm_medium=organic&utm_campaign=yandex.ru&utm_referrer=yandex.ru.
26. Шайтанов И.О. «Мировая литература» как проблема и вызов // Вопросы литературы. – 2018. – № 6. – С. 13–33.
27. Юн В. Международная научная конференция «Современная русская литература: междисциплинарные подходы». // Русская литература. – 2019. – № 2. – С. 225–226.
28. Kristeva Julia Dostoyevsky, or The Flood of Language [Электронный ресурс] // Kristeva fr. – Режим доступа: <http://kristeva.fr/dostoyevsky-or-the-flood-of-language.html>.

*Marugina N.I.
Panova O.B.*

National Research Tomsk State University

Special course «Modern Russian literature» for foreign undergraduates and postgraduates: relevance, problems and prospects of teaching in the context of the dialogue of cultures and intercultural communication of the multicultural world

The article is devoted to the topical issues of teaching the special course «Modern Russian Literature» to foreign undergraduates and postgraduates studying in the programs of the direction «Linguistics and intercultural communication». Russian literature is a major problem that should be focused on by the teacher, the author considers: the dialogue of cultures, the continuation of the classical tradition in the history of Russian literature at the present stage of its development, the preservation of the Russian literary language, the historical and cultural context of the emergence of new translations of works by modern Russian authors.

Keywords: Russian classical literature, modern Russian literature, Russian literary language, dialogue of cultures, historiography, historical tradition.

Типологическое исследование взаимодействия русского и итальянского языков в мультикультурной среде

Мы анализирували современную социолингвистическую ситуацию русскоязычных иммигрантов в Италии. Большинство из них живут в не совсем лучших условиях, но даже эти условия жизни позволяют им сохранять свою культурную и национальную идентичность. В основном, это молодые люди, которые выросли в России. Попав в иноязычное окружение, они оказались в двуязычном окружении. Итальянский язык становится для них языком общения с новым окружением. Это возможность реализовать себя в чужой стране.

Ключевые слова: мигранты, социокультурная, интеграция, итальянский, язык, смешанный.

В настоящее время стремительно расширяются границы общения, двуязычны или многоязычны большинство жителей земного шара. В эпоху глобализации без знаний двух и более языков не обойтись. Знание языков в сегодняшнем мире открывает широкие возможности общения с представителями различных культур, для знакомства с разными странами, расширения кругозора, получения информации.

Нынешний век ставит перед человечеством совершенно новую задачу – достижение социальной гармонии. Это возможно на основе нового взаимопонимания между представителями различных этнических и социальных групп. А это невозможно без преодоления языковых барьеров между разными народами.

Социокультурная дифференциация и социокультурная интеграция сопровождают процесс взаимодействия языков.

Мы анализирували современную социолингвистическую ситуацию русскоязычных иммигрантов в Италии. Большинство из них живут в не совсем лучших условиях, но даже эти условия жизни позволяют им сохранять свою культурную и национальную идентичность. В основном, это молодые люди, которые выросли в России. Попав в иноязычное окружение, они оказались в двуязычном окружении. Итальянский язык становится для них языком общения с новым окружением. Это возможность реализовать себя в чужой

754 | стране. Конечно, они сохраняют родной язык, читают русские газеты и русскоязычную литературу, смотрят русские телеканалы, поддерживают связь с друзьями и родственниками. Первоначально итальянский язык используется только для общения с государственными институтами. Он не используется для общения внутри семьи. Общение в семье осуществляется на родном, русском языке. И это продолжается на протяжении долгих лет.

В современной эпохе существует еще одна тенденция. Это социокультурная интерференция, которая связана с процессами смешения или двух языков, или двух коммуникационных кодов одного и того же языка, или же с использованием в речи инородных элементов.

У итальянских эмигрантов в условиях полного двуязычия формируется «смешанный язык». Это происходит тогда, когда представители некоего социума уже хорошо владеют обоими языками и конструируют «смешанный язык».

Сегодня типичным примером смешения языков является включение американизмов на уровне отдельных слов и фраз в другие языки. Это вызывает смешение различных коммуникативных кодов.

Переключение кодов распространено в смешанных этноязыковых регионах – происходит спонтанно и проявляется в устной и письменной речи. В это время происходит переход говорящего с одного языка на другой. Он вызван употреблением понятия, отсутствующего в одном из языков.

В многоязыковых культурах Межкультурная коммуникация, основанная на «смешанных языках» представляет собой нормальное явление.

В языке иммигрантов факт языковой трансференции (наличия тех или иных элементов одного языка в другом) обычное явление. В это время происходит процесс заимствования из иностранного языка (в нашем случае из итальянского). Далее следует процесс адаптирования заимствований к родному, русскому языку. Вот, примерно, таким образом, начинается формирование мультикультурного общества.

На территории Италии за последние десятилетия сформировалась многочисленная русскоязычная диаспора, которая имеет свою торговую, развлекательную и др. инфраструктуру.

Представители русской диаспоры прекрасно освоила итальянский язык, но сохранили русский язык как средство общения. Они также стараются сохранить стабильную русскоязычную среду. Больше всех в этом заинтересована деловая элита эмигрантов, потому что это гарант их силы и единства, база дальнейшего успеха. Конечно, в этом свою роль играет и чувство национальной гордости русских эмигрантов, для которых родной язык – «бесценное наследие».

Но нужно отметить, что процесс интеграции имеет сложный характер. С одной стороны – желание влиться в итальянское общество, с другой – желание сохранить родной язык. Процесс довольно разнонаправленный.

Русские, приезжавшие в Италию, скоро понимают, что жить на чужой земле не так уж комфортно, как они ожидали. Поэтому, некоторые изолируются, тесно общаются только с русскими и создают свое русскоязычное пространство. Вследствие этого процесс интеграции замедляется. Общеизвестно, что развитие цивилизации ускоряет процесс интеграции, но это предположение, как и все на свете, имеет две стороны Развитие цивилизации, возможность свободного перемещения и доступность электронных и печатных СМИ на родном языке в определенной мере сдерживает процесс интеграции.

Но с детьми, которые родились и выросли в Италии, дело обстоит по-другому. Дети, вырастающие в Италии, предпочитают итальянский язык русскому. Сохранить равновесие между двумя языками и культурами удастся далеко не всем родителям. Это удастся только тем родителям, которые имеют хорошее образование и обеспечивают для своих детей грамотное билингвальное воспитание. Но, конечно, не все родители стремятся к этому. И результат налицо. Вырастают полуязычные дети. Они плохо владеют и русским, и итальянским языком. Это явление называется семилингвизмом. В это время частично утрачивается родной язык, и не полностью усваивается другой.

Я наблюдала за детьми русских эмигрантов в Италии, работала над вопросами билингвизма и имею очень много материалов самых интересных случаев русско-итальянского билингвизма. Можно сказать, что самый распространенный случай, это когда дети русских эмигрантов очень плохо владеют родным и хорошо владеют итальянским языком. То есть, являются представителями, так называемого, асимметричного билингвизма с одним доминирующим языком.

Дети русских эмигрантов большую часть времени проводят в детских садах и школах, часто с продленным режимом, в итальянскоязычной среде. Их родители работают, и целый день не видят своих детей. Так, что дети очень мало времени проводят с родителями в русскоязычной среде. Можно сказать, что большинство детей, которые родились в Италии, очень плохо знают русский язык.

Интересно, как взаимодействуют языки при билингвальном типе коммуникации. Основные формы такого взаимодействия – интерференция и взаимодействие кодов. При производстве высказывания в речи билингва происходит неполная деактивация одного из языков или чередование активности двух языков. При неполной деактивации одного из языков наблюдается его интерференция в речи на другом языке, что происходит и в монолингвальном типе общения, если компетенция во втором языке недостаточно высокая [4, с. 23].

Если адресат владеет только одним из двух языков, которые знает говорящий, то последний использует знакомый адресату язык. Таким образом, происходит переключение кодов. Это происходит тогда, когда человек доста-

756 | точно в высокой степени владеет языком и определенной коммуникативной культурой. Конечно, под воздействием механизма кодовых переключений речевая коммуникация становится более удобным.

Границы между кодовыми переключениями, и заимствованиями довольно расплывчаты. Часто, трудно определить в русской речи мигрантов степень узуализации итальянских элементов. Употребление некоторых лексем характеризуется высокой частотностью. Можно сказать, что они уже вошли в лексическую систему русского идиума данной группы мигрантов. Например, слова: *mercato, negozio, super mercato, trenofermata, autobus, casa, appuntamento, fidanzato, brava, bella, proprietario, ricevuta, permesso, basta, brutto* и т. д. Эти слова русские эмигранты включают в свою русскую речь без изменения. Они говорят: «Жду трено», «У нее есть фиданцато», «Моя подруга брава» и т. д.

Как правило, образование новых слов происходит в основном по правилам русского языка с использованием корня, заимствованного из итальянского языка. Все вышеуказанные итальянские слова склоняются или спрягаются по правилам русского языка. Заимствованные слова преобразуются использованием словообразовательных и словоизменятельных элементов русского языка и приобретают новую экспрессивную форму. Такие формы используются в повседневном общении, жизненных ситуациях. Это покупки, еда, работы, здоровье. В бытовой речи переключение кодов происходит внутри фраз. А языковую чистоту можно найти в более абстрактных темах.

Такие новообразования, которые появляются в результате спонтанных переключений кодов, закрепляются в языке в том случае, когда исходят от разных лиц, повторяются многократно и потом перенимаются другими. Выводы:

1. Некоторые исследователи считают, что катализатором возникновения «смешанных и гибридных языков» является потребность обособиться от большинства, что использование таких языков представляет собой попытку самоидентификации. Мы так не считаем. Гибридные языки появляются потому, что из двух языков говорящий выбирает для высказывания тот звуковой материал, который по звучанию и по смыслу является более удобным и простым для него.

2. В Италии у русских эмигрантов нет такого гибридного языка, как, например, в Германии, где такой гибридный язык назывался «русским немецким», просто в русской речи эмигрантов используются итальянские слова, изменяющиеся по законам русского языка.

3. Использование языков, со смешанными элементами, в условиях двуязычия и многоязычия сегодня представляет социокультурный феномен, который представляет интерес, как объект исследования. Этот феномен изучается в психолингвистике и социоллингвистике.

Литература

1. Грин Р. Мультикультурализм как принцип освоения иностранного языка. // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 156–159.
2. Русских Л.В. Основные направления политики мультикультурализма в России. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2014. – № 2. – С. 85–89.
3. Шалагина О.В. Языковые аспекты мультикультурализма и проблема многоязычия в поликультурном обществе, журнал. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 9-4. – С. 64–66.
4. Чиршева Г. Н. Билингвальная речь // Вестник ОГУ [Оренбургского государственного университета]. – 2003. – № 4. – С. 23–29.

Metreveli M. G.

Ya. Gogebashvili Telavi State University

Typological study of the interaction of Russian and Italian languages in a multicultural environment

We analyzed the current sociolinguistic situation of Russian-speaking immigrants in Italy. Most of them do not live in the best conditions, but even these living conditions allow them to maintain their cultural and national identity. Basically, these are young people who grew up in Russia. Once in a foreign language environment, they found themselves in a bilingual environment. The Italian language becomes for them the language of communication with the new environment. This is an opportunity to realize yourself in a foreign country.

Keywords: migrants, sociocultural, integration, Italian, language, mixed.

Лингвокультурологический аспект изучения понятия «концепт»

Цель статьи заключается в определении понятия «концепт» в лингвокультурологии как базового понятия раздела языкознания, при помощи описания истории развития и анализа изучения понятия «концепт» с точки зрения лингвокультурологического аспекта.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт, лингвокультурологические школы, классификация концепта.

Как комплексная и междисциплинарная область языкознания, находящаяся в центре исследований в русистике с 1990-х годов, лингвокультурология находится в центре внимания уже почти 30 лет. Лингвокультурология, как раздел антропологической лингвистики, становится важным элементом исследований и изучает совокупность понятий, которые описывают и характеризуют проявления культуры в языке и способствуют проведению анализа на предмет взаимосвязи культуры и языка.

Лингвокультурный концепт, который выступает в качестве ключевого термина понятийного аппарата культурологической лингвистики, сейчас выступает основным объектом исследований.

Говоря о развитии понятия концепта, стоит отметить следующий факт: в 1928 году ученый С.А. Аскольдов в первый раз применил термин концепт в статье «Слово и концепт» и проанализировал вопросы, связанные с понятием «концепт» [1, с. 269]. В последующем благодаря научным трудам таких ученых, как Д.С. Лихачева и Ю.С. Степанова, термин «концепт» стал общепринятым в лингвистической литературе с конца прошлого века [7, с. 1373].

До сих пор «концепт» значителен одним из актуальных пунктов лингвокультурологии изучения российских ученых, анализом которого в области лингвокультурологии занимаются известные ученые такие, как В.И. Карасик, С.Г. Воркачев, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, Г.Г. Слышкин, В.А. Маслова и другие.

В конце двадцатого века в российской лингвокультурологии сформировалась четыре направления: школа В.Н. Телия, известная как школа анализа фразеологизмов; школа Ю.С. Степанова, целью которой является описание константа языка в диахроническом аспекте; школа Н.Д. Арутюновой, исследу-

ющая универсальные термины культуры, извлекаемые из текстов различных времен и народов; школа В.В. Воробьева и В.М. Шаклеина. Основной и не всегда осознанной исследователями проблемой лингвокультурологии был и остается поиск механизмов взаимодействия языка и культуры. Важную роль в разрешении этой проблемы играет исследование языка как средства трансляции этнической культуры [10, с. 15–16].

Если говорить о трудах Н.Д. Арутюновой, то мы можем заметить, что в ее исследованиях термин «концепт» относится к понятиям, обыденными для философии. Ученый полагает, что «концепт» является неотъемлемой частью обыденной жизни и возник в результате взаимодействия различных аспектов духовной жизни людей, например взаимодействие фольклора и национальных традиций [2, с. 3–6].

С.Г. Воркачев определяет концепт, как ментальное образование, подчеркиваемое лингвокультурной спецификой, а также замечает в “авторизации безличного, объективистского понятия” [3, с. 67].

В.И. Карасик и Г.Г. Слышкин считают, что «соотношение концепт – язык – сознание – концепт выглядит следующим образом: 1) сознание является областью пребывания концепта; 2) концепт – ментальное отражение культуры; 3) язык и/или речь – сферы опредмечивания концепта» [5, с. 76–77].

С точки зрения В.Н. Телии концепт – это «то, что мы знаем об объекте во всей экстенсии этого знания. Он представляет собой семантическую категорию наиболее высокой степени абстракции, включающую в себя частные значения конкретизации общей семантики» [9, с. 97].

Как пишет Ю.С. Степанов, индивид воспринимает культуру умственно в образе концепта. С другой стороны, исследователь считает, что посредством концепта человек сам становится частью культуры и имеет возможность оказывать влияние на формирование культуры [8, с. 43].

Если речь идет о классификации типов концепта, то следует обратить внимание на систематизацию типов Ю.С. Степанова, которая заключается в том, что понятие «концепт» представлено в трех видах, например, концепты круговорота общения. Данные концепты подразумевают совокупность таких признаков, как слово, вера, знание и воля [8, с. 43].

Однако в российском языкознании существуют и другие классификации концептов, например В.А. Маслова понятие «концепт» делит на 9 групп, среди которых: группа «стихи и природа», группа «мир» и другие [6, с. 75]. Проанализировав точки зрения российских ученых на предмет классификации типов понятия «концепт», мы приходим к выводу, что создание новой и более комплексной научной типологии концептов в данный момент является одним из актуальных вопросов российской лингвокультурологической науки.

На данный момент в России присутствует огромное множество исследований концептов, в числе которых большая часть является абстрактны-

760 | ми именами существительными, а меньшая часть является конкретными. Абстрактные существительные, такие как счастье, красота, вера, свобода, судьба, время, дружба, любовь, грусть, зависть, ум, воля, грех, жизнь, смерть и многие другие. К конкретным относятся деньги, огонь, родина, вода, война, собака, береза, земля, женщина и многие другие.

В целом, использование концепта как объекта изучения и как метода исследования стало более зрелым в развитии дисциплины русской лингвокультурологии. Становится очевидным, что использование концепта для решения вопросов языка и культуры все еще имеет большой потенциал и определенную сферу применения.

Стоит отметить, что в данное время многие китайские ученые тоже обращают внимание на данный вопрос. В Китае все больше различных лингвистов интересуется изучение концептов, например: Чжао Айгуо, Лю Хун, Пэн Вэньчжао, Цзян Ямин, Лю Цзюань и т. д.

В общем, концепт в данном контексте, как одно из ключевых понятий – это совокупность национальной культуры, национального мышления и национальной личности, концепт возникает из культуры, вследствие чего он отображает культурные характеристики народа, показывает языковую картину мира, ценности народа и особенное национальное мировоззрение. Изучение конкретных концептов является одной из горячих точек исследований в этой области. Можно сказать, «концепт» как главное понятие лингвокультурологии выступает в качестве одной из самых актуальных тем в данной сфере.

Литература

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. – Москва : Языки русской культуры, 1997. – С. 267–279.

2. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка: Ментальные действия: сб. статей / Под ред. Н.К. Рябцевой. – Москва : Наука, 1993. – 176 с.

3. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64–72.

4. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология: теория и практика. – СПб.: МИРС, 2009. – 291 с.

5. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград: Парадигма, 2005. – Т. 1. – С. 13–15.

6. Карасик В.И. Введение в когнитивную лингвистику. – Москва : Флинта: Наука, 2006. – 296 с.

7. Самситова Л.Х., Байназарова Г.М. Понятие концепта в лингвокультурологии: история развития, структура, классификация. // Вестник Башкирского университета. – 2014. – Т. 19. – № 4. – С. 1373–1378.

8. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва : Академический проект, 2001. – 990 с.
9. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический-прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
10. Шаклеин В.М. Лингвокультурология: традиции и инновации: монография. – Москва : Флинта, 2012. – 301 с.

Mitrofanova I.I.

Yang Yunya

Peoples' Friendship University of Russia

Linguistic and cultural aspect of the study of the concept of «concept»

The aim of the article is to define the concept of «concept» in linguocultural studies as a basic concept of the section of linguistics, by describing the history of development and analysing the study of the concept in terms of linguocultural aspect.

Keywords: linguoculturology, concept, linguocultural schools, classification of the concept.

Понятие психологизма в литературе. Приемы и способы психологического изображения

Данная статья посвящена раскрытию понятия психологизма в литературе, а также способов психологического изображения, в которых воспроизводится художественный смысл, идейно-эмоциональное содержание литературного произведения.

Ключевые слова: прием, психологизм, искусство, воссоздавать, душевные переживания, явление, идея.

Психологизм – это важное свойство литературы, позволяющее глубже понять человеческую душу, проникнуть в смысл поступков. Существует две трактовки термина «психологизм». В широком смысле под термином понимается общее свойство литературы и искусства воссоздавать человеческую жизнь и характеры. При таком подходе психологизм свойствен любому литературному произведению [1, с. 425].

В узком смысле под психологизмом понимается особое свойство, характерное лишь для отдельных произведений. С этой точки зрения психологизм является особым приемом, формой, позволяющей верно и живо изобразить душевные движения.

По словам А.Б. Есина, «психологизм – это определенная художественная форма, за которой стоит и в которой выражается художественный смысл, идейно-эмоциональное содержание» [4, с. 248].

Чернышевский, который одним из первых определил психологизм как особое художественное явление, также считал его свойством художественной формы произведения: в статье о ранней прозе Л. Толстого он называет психологизм художественным приемом [5].

Наличие или отсутствие в литературном произведении психологизма в узком понимании не будет являться достоинством или недостатком произведения, – это лишь его особенность, обусловленная идеей произведения, его содержанием и тематикой, а также авторским осмыслением характеров. Психологизм, когда он присутствует в произведении, является организующим стилевым принципом и определяет художественное своеобразие произведения.

По мнению Есина, существуют три основные формы психологического изображения. Две из них сформулировал в своем исследовании И.В. Стра-

хов: «Основные формы психологического анализа возможно разделить на изображение характеров «изнутри», – то есть путем художественного познания внутреннего мира действующих лиц, выражаемого при посредстве внутренней речи, образов памяти и воображения; на психологический анализ «извне», выражающийся в психологической интерпретации писателем выразительных особенностей речи, речевого поведения, мимического и других средств внешнего проявления психики». Эти формы психологизма называют соответственно прямой и косвенной.

Есин выделяет еще одну форму психологического изображения – прямое название автором чувств и переживаний, происходящих в душе героя. Он называет такой способ суммарно-обозначающим [4, с. 248].

Психологизм имеет собственную внутреннюю структуру, то есть складывается из приемов и способов изображения. Как правило, в произведениях подчеркнуто психологического характера писатель акцентирует внимание на внутренних, а не на внешних деталях. Мы чаще встретим описание всех нюансов переживаний героя, чем подробный анализ его внешнего вида. Но кроме количественного соотношения в таких произведениях меняется и принцип их взаимосвязи. Если при обычном повествовании внешние детали существуют независимо, то здесь они будут подчинены общему содержанию, будут непосредственно связаны с душевными переживаниями героев. Помимо своей непосредственной функции воспроизведения жизни, они приобретают и другую важную функцию – сопровождать и обрамлять психологические процессы. Предметы и события являются при таком подходе материалом для размышления, поводом к рассуждению и могут ничего не значить без соотнесения с внутренним миром героя.

Внешние детали (пейзаж, мимика и жесты, портрет) не являются непосредственным способом выражения психологизма, но при соответствующем окружении приобретают дополнительные функции. Так, не любой портрет характеризует героя с психологической точки зрения, но при соседстве с психологическими деталями он принимает на себя часть их функций. Однако не каждое внутреннее состояние можно передать через жесты и мимику или через аналогию с состоянием природы, поэтому эти средства не являются универсальными.

Большое значение при создании психологизма имеет повествовательно-композиционная форма: повествование может вестись от первого или от третьего лица.

До конца XVIII века наиболее уместной формой для подобного рода произведений считался рассказ от первого лица, притом часто использовалась имитация писем. Иная форма противоречила бы принципу правдоподобия, так как считалось, что автор не способен проникнуть в сознание своего героя и лучше самого персонажа никто не может раскрыть читателю его чувства.

764 | Повествование от первого лица сосредоточено на рефлексии героя, психологической самооценке и психологическом самоанализе, что в принципе и является основной целью произведения. Однако такое повествование имеет два ограничения: невозможность одинаково полно и глубоко показать внутренний мир многих героев и однообразие психологического изображения, что придает произведению некоторую монотонность [2, с. 327].

Другой, более нейтральной формой является повествование от третьего лица, или авторское повествование. Это именно та художественная форма, которая дает возможность автору ввести читателя во внутренний мир персонажа, показать его наиболее подробно и глубоко. Одновременно автор может интерпретировать поведение героев, давать ему оценку и комментарий. В такую форму повествования свободно включаются внутренние монологи, отрывки из дневников, письма, сны, видения и т. д.

Авторское повествование не подчинено художественному времени, автор может остановиться подробно на важных для него деталях, при этом сказав лишь пару слов о довольно длительном, но не повлиявшем на развитие героя периоде жизни. Психологическое повествование от третьего лица позволяет изобразить внутренний мир многих героев, что является трудностью при повествовании от первого лица [2, с. 327].

По мнению Есина, наиболее распространенными композиционно-повествовательными формами являются внутренний монолог и психологическое авторское повествование, которые встречаются практически у всех писателей-психологов. Однако помимо этих встречаются и специфические повествовательные формы, которые используются реже. Это сны и видения, персонажи-двойники, которые дают возможность автору раскрыть новые психологические состояния. Основная их функция – введение в произведение фантастических мотивов. Но при психологическом изображении эти формы приобретают другую функцию. Бессознательные и полубессознательные формы внутренней жизни изображаются как психологические состояния и соотносятся в первую очередь не с сюжетом и внешними действиями, а с внутренним миром героя, с другими его психологическими состояниями. Например, сон будет мотивирован не предшествующими событиями в жизни героя, а его предшествующим эмоциональным состоянием. Литературные сны, по мнению И.В. Страхова, – это анализ писателем «психологических состояний и характеров действующих лиц».

Еще один прием психологизма, получивший распространение во второй половине XX века, – умолчание. Он возникает в тот период, когда читатель начинает искать в произведении не внешней сюжетной занимательности, а изображения сложных и интересных душевных состояний [3, с. 412]. Тогда писатель в какой-то момент мог опустить описание психологического состояния героя, позволяя читателю самостоятельно произвести психологический

анализ и додумать, что переживает герой в данный момент. Такое умолчание делает изображение внутреннего мира очень емким, потому что писатель ничего не конкретизирует, не ограничивает читателя определенными рамками, дает полную свободу воображению. В таких эпизодах психологизм не исчезает, он существует в сознании читателя.

Таким образом, психологизм является особым приемом, формой, позволяющей верно и живо изобразить душевные движения. Существуют три основные формы психологического изображения: прямая, косвенная и суммарно-обозначающая. Психологизм имеет собственную внутреннюю структуру, то есть складывается из приемов и способов изображения, наиболее распространенными из которых являются внутренний монолог и психологическое авторское повествование. Помимо них встречается использование снов и видений, героев-двойников и приема умолчания.

Литература

1. Бочарова С.Г. Психологическое раскрытие характера в русской классической литературе. Социалистический реализм и классическое наследие. – Москва : Гослитиздат, 1960. – 425 с.
2. Введение в литературоведение: учебник [для студентов филол. спец. ун-тов]. – Изд. 2-е доп. / [под ред. Г. Н. Пospelова]. – Москва, 1983. – 327 с.
3. Гинсбург Л. Я. О психологической прозе. – Л.: Художественная литература, 1977. – 412 с.
4. Есин А. Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – Москва : Флинта; Наука, – 2000. – 248 с.
5. Чернышевский Н.Г. Предмет, задачи и метод психологии [Электронный ресурс] // Википедия. – Режим доступа: <https://history.wikireading.ru/335696>

Murtazaeva F.R.

Bukhara State University

The concept of psychologism in literature. Techniques and methods of psychological image

This article is devoted to the disclosure of the concept of psychologism in literature, as well as the methods of psychological representation in which the artistic meaning, the ideological and emotional content of a literary work is reproduced.

Keywords: technique, psychologism, art, recreate, emotional experiences, phenomenon, idea.

Образ inferнальной женщины в рассказах Л. Петрушевской

В данной статье анализируются психологические особенности образа inferнальной женщины на примере рассказе «Жила-была женщина, которая хотела убить соседского ребенка» Л.Г. Петрушевской. Автор обращается к генезису образа демонической женщины в русской литературе, обосновывает специфичность творчества Л.Г. Петрушевской в книге «Жила-была женщина, которая хотела убить соседского ребенка». В статье формируется психологический портрет героинь рассматриваемого рассказа.

Ключевые слова: Петрушевская, психологический образ литературных героев, inferнальная женщина, генезис, трансформация.

Актуальность психологических особенностей образа inferнальной женщины в рассказе Л.Г. Петрушевской «Жила-была женщина, которая хотела убить соседского ребенка» обусловлена, с одной стороны, мало изученностью данного вопроса в научной литературе, а с другой стороны – потребностью в осмыслении поражающего сознание обывателя феномена, вынесенного в название не только данного рассказа, но и сборника, в составе которого данный рассказ был опубликован.

Образ inferнальной женщины – достаточно древний для литературного творчества и берет свое начало в мифологии большинства народов: Порнэ и носатая женщина Кирп в мифологии хантов, Парнэ / Парнэко в ненецкой мифологии, Лесная старуха и Албасты у сибирских татар, Албыс у алтайцев, Баба-Яга у славян. Это очень важно в контексте данной темы, поскольку дед Людмилы Петрушевской – Н.Ф. Яковлев – был создателем письменностей для ряда народов СССР, а сборник Петрушевской «Жила-была женщина, которая хотела убить соседского ребенка» имеет второе название «Песни восточных славян», и именно под этим названием книга получила широкое распространение и популярность на Западе, а также завоевала ряд международных литературных премий. Тем не менее в рассматриваемом сборнике нет апелляции к жизни древних восточных славян: в нем описывается жизнь женщин XX века, которых тоже, по всей вероятности, можно назвать потомками восточных славян, но внимание автора на этом не фокусируется. Автор фокусируется на психологии потрясающих человеческий мозг событий – нестандартных, неожиданных, нереальных. И в изгибах этой нереальности с большей силой проявляются причудливые метаморфозы человеческой психологии.

У всех мифологических inferнальных женщин можно выделить общие черты, к числу которых Г.Ч. Файзуллина, М.В. Прокопова, Е.Н. Ермакова относят антропоморфность, женскую ипостась, отталкивающую внешность с гипертрофированными частями тела (носом, зубами, грудью, ногтями или т. п.), непокрытые длинные волосы, магические способности, связь с огненной стихией, связь с потусторонним (нижним, загробным) миром, наличие младшей помощницы (помощника), обладающей (-его) аналогичными, но менее выраженными способностями (в мифе об Албасты – Ияк, в сказках о лесной старухе – сын старухи, о Бабе-Яге – дочь Аленка, Ягишна), мотив похищения / поедания детей [7, с. 198]. В рассказе Л.Г. Петрушевской «Жила-была женщина, которая хотела убить соседского ребенка» в образе Раи прослеживается женская ипостась, связь с потусторонним миром (ей слышались слова и стуки в Зининой комнате) и – главное – мотив «поедания» детей. В данном случае мотив трансформирован с учетом современной этики, но все поступки Раи выглядели как психологическое «поедание» ребенка.

Обращаясь к генезису классической литературы, также можно неоднократно встретить образ inferнальной женщины, который, как отмечают Е.И. Тишкина и М.М. Соловьева, как правило, противостоит традиционному образу женщины. Эти два образа сосуществуют вместе и имеют свою судьбу, которая неразрывно связана с веком, в котором живет героиня [6, с. 397]. С потребностью адаптации образа демонической женщины под век, в котором она живет, и связана трансформация мотива «поедания» детей в рассказе Л.Г. Петрушевской, действие происходит в наши дни или в пределах нескольких десятилетий: автор не датирует время повествования, но работающий в комнате телевизор позволяет сделать такой вывод. Существование демонического и традиционного образа женщины в рассказе Л. Петрушевской получает буквальный смысл: Зина и Рая живут в одной двухкомнатной квартире и являются соседками по комнатам. Именно Раю автор наделяет «демоническим характером»: она становится роковой женщиной, к которой в литературе традиционно наблюдается наибольший интерес [2, с. 8]. Традиционно демонические женщины появлялись как символ роковой страсти в отношениях с мужчинами: литераторы при этом могли выбрать реалистическую манеру создания образа или же ирреальные мотивы [3, с. 105].

Людмила Петрушевская создает новый образ inferнальной женщины, которая проявляет себя в отношениях с другой женщиной и ее новорожденным ребенком. Мужчина в рассказе только вымышленный – он слышится Рае, но не существует. Манера создания образа демонической женщины у Петрушевской совмещает в себе реальные и ирреальные мотивы. Читатель понимает, что такая ситуация могла происходить в действительности. В рассказе присутствуют неожиданные и сюрреалистичные элементы: Рае слышатся

768 | голоса, Зина обо всем догадывается, но не подает вида. Именно поэтому так непредсказуема концовка произведения, где девочка оказывается жива.

Петрушевская не акцентирует внимание на внешности героев, потому что это не имеет большого значения: гораздо важнее оказывается для автора психологический мир героинь. В рассказе психическая аномалия не воспринимается как однозначное зло и отклонение от нормы, с которым нужно бороться. Петрушевская, по мнению А.Н. Березиной, утверждает, что любовь и добро существуют в реальном мире, в каждом человеке, но они могут быть скрыты из-за психологических барьеров и страха показаться смешным, странным или нелепым. Петрушевская не противопоставляет реальному миру ирреальный. Автор стремится внушить людям желание сделать реальную действительность лучше, став более чуткими, добрыми и сильными [1, с. 210.].

В психологической трактовке образов Л.Г. Петрушевской находит отражение тенденция, характерная для XX века: тенденция к снижению социального и морального статусов героев. Причем, в рассказе Л.Г. Петрушевской, как подчеркивает О.И. Савиных, можно говорить о тривиализации в отношении образов, сюжета и стилистики [5, с. 98.]. В рассказе «Жила-была женщина, которая хотела убить соседского ребенка» автор повествует о происходящем с непринужденностью, будто рассказывая случай из жизни. Она не акцентирует внимание на психологических переживаниях героини после произошедшего с ее дочерью, а формулирует предложение: «ввалившиеся глаза и желтая, обвисшая кожа говорили сами за себя». В десяти словах описан внешний облик женщины, которая переживает за судьбу своего ребенка и вновь проживает предательство своей соседки, подруги, которой в начале произведения признается в сестринских чувствах.

Демоническое начало, по определению Г.Л. Нефагиной, понимается как черта сильной личности, чья энергетика воздействует на окружающих, вызывая неконтролируемые эмоции, провоцируя их на безумные поступки и, часто, возбуждая мощный творческий импульс. Демоническое имеет две стороны: оно может проявляться как темное начало в человеке и как стремление преодолеть внутреннюю пустоту на пути к горнему [4, с. 359]. В случае с Раей явно прослеживается именно темное начало: она испытывает ненависть к своей соседке, строит козни, списывая при этом все на свою «страшную память», и эпитет «страшный» в данном контексте получает особую психологическую нагрузку. Раечка оказывается страшным человеком, который переступает в себе нормы морали ради стремления уничтожить ребенка. Она не испытывает ненависти к Зине: у них было много общего, они жили дружно и даже после «смерти» ребенка Рая сама наводит порядок в комнате Зины, как бы помогая ей, стирая следы пребывания ребенка в их квартире. Но Рая испытывает ненависть к самому ребенку: только что родившемуся, ни

в чем невинного, не причинившего ей, Рае, никакого вреда. Это парадокс для женской психики, ведь у каждой женщины есть материнский инстинкт, который просыпается даже в отношении других детей, рожденных абсолютно чужими женщинами. Поэтому поражает, что к ребенку своей подруги Рая относится с ненавистью. Более того, она заболела от ненависти и не могла спать по ночам. Рая отговаривалась болезнями, чтобы не помогать с ребенком, сидела с примочками на плечах, а после «убийства» девочки болезнь усилилась и привела к мучительной смерти героини. В этом состоит мораль рассказа Л.Г. Петрушевской: ненависть убивает, но убивает не окружающих, а самого ненавидящего человека.

Таким образом, в рассказе «Жила-была женщина, которая хотела убить соседского ребенка» Л.Г. Петрушевская апеллирует к литературным традициям изображения демонической женщины, сохраняя в нем древние мифологические мотивы «поедания» в психологическом отношении ребенка и нарушая сложившийся в отечественной практике опыт создания образа демонической женщины, раскрывающегося в отношениях с мужчинами. Гендерная принадлежность в рассказе Петрушевской не важна. Также, как и не важна и внешность героев. Важно для автора и читателя то, что с психологической точки зрения, распространяемое человеком зло возвращается к нему, приносит боль и страдания. Только прощение может принести счастье, пусть даже оно проявится в улыбке на мертвом лице.

Литература

1. Березина А.Н. Трансформация классических представлений о добре и зле в неклассической литературе (Ф. Сологуб и Л. Петрушевская) // Уральский филологический вестник. – 2015. – № 5. – С. 210–218.
2. Давыденко Е. Н. К вопросу о типах женских образов в литературе // Современная наука и практика в вопросах и ответах. – 2020. – С. 8–11.
3. Дедюхина О.В. Образ демонической женщины в повестях И.С. Тургенева // Интерактивная наука. – 2016. – № 10. – С. 105–108.
4. Нефагина Г. Л. Демоническое начало женских образов М. Булгакова // Русский язык и культура в зеркале перевода. – 2016. – № 1. – С. 359–367.
5. Савиных О.И. Русская Медея 80–90-х годов XX века (Л. Улицкая, Л. Петрушевская, Л. Разумовская, М. Хлебникова) // Вопросы русской литературы. – 2018. – № 3. – С. 98–108.
6. Тишкина Е.И., Соловьева М.М. Между ангелом и дьяволом: образ женщины в русской литературе второй половины XIX – начала XX века // Диалоги о культуре и искусстве. – 2019. – С. 397–402.
7. Файзуллина Г.Ч., Прокопова М.В., Ермакова Е.Н. Женские демонические персонажи в мифах и фольклоре народов Западной Сибири: генезис, функции, атрибутика // Научный диалог. – 2019. – №12. – С. 198–209.

Murtazayeva F.R.
Bukhara State University

The image of an infernal woman in the stories of L. Petrushevskaya

This article analyzes the psychological features of the image of a demonic woman in the story «Once upon a time there was a woman who wanted to kill a neighbor's child» by L. Petrushevskaya. The author addresses the genesis of the image of a demonic woman in Russian literature, substantiates the specificity of L. Petrushevskaya's work in the book «Once upon a time there was a woman who wanted to kill a neighbor's child», a psychological portrait of the heroines of the story under consideration is formed.

Keywords: Petrushevskaya, psychological image of literary heroes, demonic woman, genesis, transformation.

Надумович Андрей Николаевич
Храм прп. Саввы Освященного, Минска
andrei.nadumovich@gmail.com

Надумович Людмила Михайловна
Минский государственный лингвистический университет
lusjanad@gmail.com

Славянская идея Ф. М. Достоевского

В данной работе рассматриваются воззрения Ф.М. Достоевского на социально-политические проблемы всемирного исторического процесса. Именно в контексте предчувствий мировых катаклизмов зарождалась и развивалась в сознании писателя-классика славянская идея, как идея национального согласия, основанного на осознанном движении к «всечеловеческому единению».

Ключевые слова: славянская идея, славянские народы, всеславянское единение.

Несмотря на факт общего происхождения славянских народов, вопросы единства славян являются крайне сложными и противоречивыми. В историософии славянское единство зачастую рассматривается как геополитическое явление, желаемое в том или ином случае, что приводит к безжизненным проектам неустойчивых общественно-политических объединений, пытающихся их воплотить. Все это подвергает нескончаемой проверке на прочность те узы, которыми связала славян тысячелетняя история.

Впервые идея славянского единства была выдвинута славянофилами К.С. и И.С. Аксаковыми, А.С. Хомяковым, а позднее была развита в трактате «панслависта» Н.Я. Данилевского «Россия и Европа» (1871). О «славянском вопросе» много размышляли и писали такие философы и публицисты, как П.Е. Астафьев, К.Н. Леонтьев, Л.А. Тихомиров, Вл. Соловьев и многие другие. До настоящего времени она не перестает волновать всех нас. С особой тревогой зазвучала она в связи с прискорбнейшими событиями в Сербии в конце 90-х гг. XX ст. в работах сербских, российских и белорусских литературоведов и публицистов. Наиболее известными стали имена Вадима Кожинова, Небойши М. Крстича, Ивана Чароты. Замечателен тот факт, что православные сербы желали бы видеть будущее своей страны именно в русско-белорусско-сербском союзе... [10, с. 30–33].

По словам известного сербского святого, выдающегося богослова первой половины XX столетия, преп. Иустина (Поповича), в славянском мире Федор Михайлович Достоевский является самым большим пророком и провидцем последних судеб Европы, России и Славянства. В своей книге «Достоев-

772 | ский о Европе и славянстве» он пишет: «Славянская идея является одним из главных его (Достоевского – *А.Н.*) пророчеств и одним из главных его благовестий. Богочеловеческий дух православия нельзя загнать в узкое русло национализма, ибо своим всечеловеческим содержанием он тяготеет ко всеобщему единению людей во Христе и во имя Христа <...> По мнению Достоевского, славянская идея в высшем смысле ее – это прежде всего есть жертва, потребность жертвы даже собою за братьев, с тем, чтобы «основать впредь великое всеславянское единение во имя Христовой истины, то есть на пользу, любовь и службу всему человечеству и защиту всех слабых и угнетенных в мире» [8, с. 239].

Глубокий интерес к творчеству Ф.М. Достоевского, заметно усилившийся в наши дни не случаен. И это не только в связи с двухсотлетним юбилеем великого русского писателя в 2021 году (и весь 2021 год объявлен ЮНЕСКО «Годом Достоевского»). Его идеи стали особенно актуальны в связи с печальными событиями, разворачивающимися ныне в восточнославянском мире и всей цивилизации в целом. Ф.М. Достоевский принадлежит к числу тех гениальных мыслителей, кто, усмотрев в явлениях общественной жизни России и Европы истоки нарастающего духовно-нравственного кризиса, предлагал реальные пути решения злободневных и вечных проблем, захлестнувших мир во второй половине XIX столетия.

Славянское единение и, шире, «всечеловечество» – это один из наиболее сложных вопросов, имеющих ключ к пониманию предложенной Ф.М. Достоевским концепции о спасительной миссии России. Именно в контексте предчувствий мировых катаклизмов зарождалась и развивалась в мировоззрении Ф.М. Достоевского «русская идея». В свете подобных настроений он все чаще задавался мыслью о «спасении мира». Предположение религиозного писателя, что глобальную задачу спасения призвана решить именно русская нация, обусловлено его самобытным учением о сущности такого явления мировой жизни, как «нация». Только общая вера в призванность к делу «спасения» и становится импульсом к возникновению нации из «этнографического материала» [6, с. 17]. Если нация живет только для себя – она вне истории, убежден Достоевский, и само ее существование в мире не может быть долговечным: «Если нации не будут жить высшими, бескорыстными идеями и высшими целями служения человечеству, а только будут служить одним своим «интересам», то погибнут эти нации, несомненно, окаменеют, обессилеют и умрут» [7, с. 81]. «...Национальная идея русская, есть в конце концов лишь всемирное общечеловеческое единение», – подчеркивал Ф.М. Достоевский [6, с. 20].

Когда произойдет единение большей части интеллигенции с народом, Россия сможет с полной силой расправить свои крылья, она сможет внести примирение в европейские противоречия и объединить человечество на на-

чалах братства и любви во Христе. Тогда Россия воссияет и просветит мир, она даст наконец исход своей потребности в страдании и во всеслужении человечеству. Мысль о служении человечеству во всечеловечестве – одна из важнейших для Ф.М. Достоевского. В разных вариантах она встречается у него довольно часто и базируется на известных словах Христа, которые писатель несколько перефразировал: «...а кто хочет быть большим между вами, да будет вам слугою» (Мк. 10, 43).

В чем же, по мнению Ф.М. Достоевского, заключается тот «высший идеал» общества, о котором писатель говорил на протяжении всего творчества, каковы пути его достижения?

«Высший идеал» общества, который складывается в творчестве Достоевского на протяжении всей жизни, назывался писателем по-разному: «Обновленным человечеством», «единой вселенской и владычествующей церковью», «Царствием Небесным», «всеединством» и т. д. Мы находим у Ф.М. Достоевского два возможных пути его достижения. Один из них – мгновенное преображение общества, второй – длительный эволюционный путь. Рассмотрим предложенные писателем способы достижения высшего идеала.

По глубокому убеждению Ф.М. Достоевского, стоит человеку лишь пожелать возлюбить ближнего, «стать искренними и простодушными», узнать, сколько заключено в каждом «прямодушия, честности, самой искренней сердечной веселости, чистоты, великодушных чувств, добрых желаний и ума», то мир тут же преобразится, и наступит всемирная гармония [3, с. 12]. Устами главного героя рассказа «Сон Смешного человека» писатель утверждает, что это «так это просто: в один бы день, в один бы час – все бы сразу устроилось! Главное – люби других, как себя, вот что главное, и это все, больше ровно ничего не надо: тотчас найдешь, как устроиться» [6, с. 119].

Эта идея поражала Ф.М. Достоевского настолько, что он, по словам немецкого философа Райхарда Лаута, «неоднократно к ней возвращался: люди могли бы очень быстро претворить рай в действительность, но для этого человечество должно обладать твердой волей <...> Только из нашей безбожной слепоты и потерянности мы не можем распознать истину и наличие райской жизни» [9, с. 318]. Это чувствуют его Макар Долгорукий, старец Зосима, Алеша Карамазов, Хромоножка, для которых уже в самой действительности открыта та высшая тайна бытия, абсолютный идеал, каковым для них и самого Ф.М. Достоевского является Христос. Вся беда в том, что человечество считает это невероятным. И оно в основной своей части не может пойти этой прямой дорогой. Поэтому оно вынуждено идти к гармонии через многолетние страдания и беды, падения и ошибки. Прежде всего, должно произойти объединение русского народа и интеллигенции, так как именно Россия призвана вернуть человечеству истинный образ Христа,

774 | единственным хранителем Которого является русский народ. Ведь только после того, как «русский скиталец» откроет для себя народную истину, преклонится перед ней, тем самым воскресив в себе те качества национального характера, которые называются религиозным писателем «всеотзывчивостью» и «общечеловечностью», произойдет объединение русского общества – первая ступенька к наступлению единства всех народов. Далее должно произойти «всеславянское единение», о котором автор «Дневника писателя» говорит в связи с Восточным вопросом и «Православным делом». Оно понимается Ф.М. Достоевским как «прогресс человеческий и всеочеловечение человеческое» и заключается в жертвенной и бескорыстной помощи русского народа братьям-славянам, что способствует основанию «впредь великого всеславянского единения во имя Христовой истины, то есть на пользу, любовь и службу всему человечеству, на защиту всех слабых и угнетенных в мире» [4, с. 103].

И, наконец, после объединения славянского мира под знаменем православной церкви должно наступить «всечеловеческое братство», основанное на христианских заповедях, свет которых сохранил для всего человечества русский народ и явил ему.

Но путь к счастью человечества для Ф.М. Достоевского видится очень длительным и мучительным. Наступить чаемое жизнеустройство может лишь при условии кардинального изменения как отдельного человека, так и общества в целом. Само же общество будет строиться исключительно на началах красоты, добра, любви, свободы. Каждый человек при этом будет ощущать себя равной частицей всего мироздания, будет жить в полной гармонии не только с другими людьми, но и с природой. Одним словом, придет «Обновленное человечество», «братство людей», «всепримирение народов», союз, основанный «на началах всеслужения человечеству» и «на истинных началах Христовых» [4, с. 50]. В это «должен, обязан верить каждый русский, если он член великой семьи человеческой», ибо, по глубокому убеждению автора «Дневника писателя» в конце веков это «буди! буди!» [4, с. 58].

Ф.М. Достоевский был убежден в необходимости признания обществом Православной Церкви как духовного начала и носителя истинной культуры. Последнюю должна принести миру православная Россия, предназначенная Богом для этой миссии: народ русский свято сохраняет Пресветлый Лик Христов, дарующий ему богочеловеческую любовь и силу для духовного единения со всеми другими народами и для радостного евангельского служения им. По мысли Ф.М. Достоевского, только освященное и просвещенное Христом *славянство* (курсив наш – А.Н.) обретает свое непреходящее значение в мировой истории и через *всеславянство* ведет к *всечеловечеству*, поэтому все, что является православным, стремится к одной цели: к братскому единению всех людей посредством евангельской любви и жертвенного служения всем людям.

Литература

1. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. – Л.: Наука; Ленингр. отд., 1979. – Т. 18. – 371 с.
2. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. – Л.: Наука; Ленингр. отд., 1980. – Т. 21. – 551 с.
3. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. – Л.: Наука; Ленингр. отд., 1981. – Т. 22. – 407 с.
4. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. – Л.: Наука; Ленингр. отд., 1981. – Т. 23. – 423 с.
5. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. – Л.: Наука; Ленингр. отд., 1982. – Т. 24. – 518 с.
6. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. – Л.: Наука; Ленингр. отд., 1983. – Т. 25. – 470 с.
7. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. – Л.: Наука; Ленингр. отд., 1984. – Т. 26. – 518 с.
8. Иустин (Попович), преподобный. Достоевский о Европе и славянстве. – СПб.: Издат. дом «Адмиралтейство», 1998. – 270 с.
9. Лаут Райнхард. Философия Достоевского в систематическом изложении. – Москва : Республика, 1996.
10. Небойша М. Крстич. О союзе России, Белоруссии и Югославии / Святая Русь. – 2000. – № 3. – С. 30 – 33.

Nadumovich A.N.

Church of St. Savva of the Sanctified city of Minsk

Nadumovich L.V.

Minsk State Linguistic University

Slavic idea F.M. Dostoevsky

This paper discusses the views of F.M. Dostoevsky on the socio-political problems of the world historical process. It was in the context of premonitions of world cataclysms that the Slavic idea arose and developed in the mind of the classic writer as the idea of national harmony based on a conscious movement towards “universal unity”.

Keywords: Slavic idea, Slavic peoples, pan-Slavic unity.

Сокращения в языке современного публицистического дискурса: лингвокультурный аспект

Работа посвящена определению особенностей и характеристики сокращений и аббревиатур, как неотъемлемой составляющей языка современного публицистического дискурса. Анализируется появление аббревиатур как неологизация языка. Выделяется типология образования аббревиатур, как одной из наиболее продуктивных форм словообразования. Дается семантическое содержание и прагматическое значение аббревиатур. Обосновывается важность лингвокультурного подхода к описанию языка и употреблению в нем сокращений.

Ключевые слова: язык, публицистический дискурс, аббревиатура, сокращения, лингвокультурология.

Язык, как социальное и национальное явление, объединяет людей, координирует и регулирует межличностные отношения, практическую деятельность, социальное взаимодействие в человеческом общении. Язык обеспечивает накопление, хранение и воспроизводство информации как результата исторического опыта народа и личности в отдельности, формирует индивидуальное и общественное сознание. Средства массовой информации являются отражением языка, имеют неограниченное влияние на все аспекты жизнедеятельности общества, проникают во все сферы жизни, выполняют ряд функций: информационную, просветительскую, мобилизационную, рекреационную.

Целью нашего исследования стало изучение использования сокращений в языке современной прессы, определение их лингвокультурного аспекта, что является актуальным в лингвистических исследованиях.

Средства массовой информации объединяются в особый тип – публицистический дискурс. В лингвистической литературе исследователи для его обозначения используют различные термины: теле- и радиодискурс, массово-информационный, дискурс интернета, газетный дискурс, газетно-публицистический и др.

Публицистический дискурс, как предмет исследования, представлен в работах А.И. Аكوпова, М.К. Барманкулова, М.П. Брандес, С.Г. Гуревича, Л.Д. Кобаля, А.А. Кобякова, В.И. Карасика, Л.М. Площадной, Г.Я. Солганика, А.А. Тертычного, В.В. Ученовой, М.И. Шостак и других.

Особенностями публицистического дискурса являются: адресат массовый и рассредоточен; субъект как индивидуальный, так и личностно-коллективный (это может быть и соавторство, и общая позиция редакции газеты, канала, издания и т.п.); информация передается неизвестному и количественно неопределенному получателю.

К признакам публицистического дискурса относим также сознательное влияние на слушателя или читателя для получения нужного результата. Причем следует разграничивать влияние: с одной стороны, направление и средства влияния относят к идиостилю, а с другой, намерение влияния на слушателя или читателя является конститутивным признаком.

Основная цель публицистического дискурса состоит в донесении разной информации и влиянии на реципиента. Например, основу газетной информации составляют сообщения о фактах и комментариях. По мнению ученых, важной характеристикой публицистического дискурса является категория *информационного поля*, под которым понимают континуум фактов и событий репрезентованных репертуаром тем. Несмотря на то, что газета или электронное издание должны сообщать обо всех событиях, которые происходят в обществе, однако объем и другие факторы накладывают определенные табу [1, с. 122].

Публицистический дискурс становится социальным процессом, служит формированию современного общества, выступает важным механизмом становления индивида как общественной личности, проводником установок социума, которые регулируют действия участников дискурсивного диалога в лингвокультурном и социальном аспектах, должны влиять на принятие управленческих решений и т.п. Для достижения этой цели выдвигается целый ряд требований как к информации, так и к журналисту, читателю, среди которых выделяем: достоверность, актуальность, оптимальность (за учет всесторонней информации об объекте формируется оптимальное отношение к сообщаемому). Так строится доверие, которое дает возможность читателю отдать предпочтение тому или иному изданию. В.И. Карасик как основную характеристику дискурса выделяет хронотоп, то есть осмысление типичного места и времени возникновения диалога между читателем и средством массовой информации.

В 90-х годах XX столетия в лингвистике сформировалось самостоятельное направление – лингвокультурология. Этому способствовали труды А.Д. Арутюновой, В.В. Воробьева, С.В. Ивановой, В.В. Красных, В.А. Масловой, Ю.С. Степанова, В.Н. Телии и других.

Лингвокультурология изучает проявления культуры народа, отраженные и закреплённые в языке, и представляет собой целостное теоретико-описательное исследование объектов как функционирующей системы культурных ценностей.

Лингвокультурологические исследования соответствуют общей тенденции современной лингвистики – переход от лингвистики «внутренней» (имманентной, структурной) к лингвистике «внешней» (антропологической). Они рассматривают явления языка в тесной связи с человеком, через его мышление, духовно-практическую деятельность. Исследования опираются на лексические, фонетические, грамматические, текстовые языковые факторы. Культурная информация представлена в номинативных единицах языка через культурные коннотации, концепты, семы, фон.

В лингвокультурных исследованиях лингвисты пытаются изучить проявление в языке «культурных смыслов» и их влияние на осознание этих смыслов, на речевые стратегии; культурную грамотность и культурно-языковую компетентность носителей языка; концептосферы и дискурсы языков; понятийный аппарат; культурную информацию в конкретных языковых знаках; способы интерпретации национально-культурных смыслов с позиции внутреннего («изнутри» языка) и внешнего наблюдателя (при сравнении языков) [2, с. 38].

Рассмотрим их на примере аббревиации. Аббревиация – один из наиболее продуктивных способов деривации. Процесс аббревиации и типология аббревиатур в русистике описаны с точки зрения семантики, структуры, прагматики, орфоэпии, грамматики в работах Д.И. Алексеева, Н.Н. Алексеевой, Ю.Д. Апресяна, Л.П. Батыровой, Е.А. Бирюковой, А. Вежбицкой, В.В. Виноградова, Е.А. Земской, Ю.В. Горшунова, Е.А. Дюжиковой, А.Н. Елдашева, Л. В. Ивановой, В.И. Карасика, А.Д. Краева, О.Г. Косарева, Е.С. Кубряковой, В.В. Лопатина, Р.И. Могилевского, А.С. Мурычева, Э.Р. Мустафиновой, Т.Г. Нургалеевой, Е.Н. Ожогина, Е.Д. Поливанова, Г.Г. Почепцова, Л.Ф. Сахибгареевой, Н.О. Светличной, В.И. Теркулова, М.И. Тибиловой, А.Н. Тихонова, И.С. Улуханова, С.В. Фадеева, М.А. Федоровой, И.Н. Чуриловой, М.А. Хасеновой, А.П. Шаповаловой, Е.И. Шейгал, М.А. Ярмашевич и др. Также в современном русском языке аббревиация рассматривается как источник неологизации языка.

Сокращения и аббревиатуры – результат определенного языкового исторического процесса с древних времен по настоящее время. Основным категориальным признаком аббревиатур является краткость, усеченность составляющих в сравнении с базовым именем.

Аббревиатурные процессы в русском языке необходимо рассматривать многоаспектно. Изучая проблемы слова, выделим следующие: значение, семантизация внутренней формы, деривационных, мотивационных и парадигматических отношений, дискурсивной и информационной обусловленности. При исследовании тенденций аббревиации следует учитывать противопоставление слова-лексема как единицы системы реализованному слову-словоупотреблению, что позволяет разграничить аббревиатуры, закрепленные в системе языка, и аббревиатуры, появляющиеся в речи и не ставшие фактами

языка, проследить наиболее продуктивные способы вхождения в систему функционирующих в речи аббревиатур в зависимости от специфики языка и знаний. Также важным является исследование аббревиатурного пространства публицистического дискурса.

Определения сокращений и принципы их классификации многочисленны и неоднородны.

Федорова М.А. и Чурилова И.Н. выделяют модели образования инициальных аббревиатур по количеству компонентов: М-2, М-3, М-4, М-5, М-6, М-7, М-8 ... М-56 [4, с. 236].

М.А. Хасенова исследует аббревиацию графическую (простую и комбинированную) и лексическую (усечения, слоговые сокращения – контаминации и инициально-слоговые, или частично сокращенные комбинированные аббревиатуры, инициальные единицы), дополнив ее включением аббревиации цифрового типа.

Н.Н. Алексеева классифицирует аббревиатуры на основе выявления особенностей структуры, семантики и функционирования объекта и строит классификацию в ретроспективном плане, выделяя усечение, эллипсис, инициальные единицы, частично сокращенные единицы, слитки.

А.П. Шаповалова к сокращениям относит: 1) стяжения, 2) контрактуры слов, 3) сложные слова, используемые вместо многокомпонентных словосочетаний, 4) многочисленные виды сокращений одного слова или словосочетания (усечения различных типов, алфавитизмы, графические и лексические сокращения, акронимы, эллиптические образования, компрессия предложения) [3, с. 141].

Фадеев С.В. выделяет следующие типы сокращений русского языка: 1) аббревиатуры – инициальные буквенные сокращения: *МИД, ОМОН, ФРГ, США, вуз* и др.; 2) сложносокращенные слова слогового типа: *авиапром, лесхоз, Роскомвод* и др.; 3) сложносокращенные слова смешанного образования, состоящие из сочетаний буквенных аббревиатур с усеченными частями слов: *КамАЗ, БелАЗ, КрАЗ, МинЧС* и др.; 4) частичносокращенные слова, включающие часть основы и полное слово: *Минобороны, начштаба, Госкоммуштество, санэпиднадзор* и др.; 5) некоторые наиболее продуктивные инициальные слоговые элементы сложносокращенных слов: *авиа...*, *агро...*, *эвако...*, *бое...* и др.; 6) условные графические сокращения, в которых отсеченная часть слова обозначается либо точкой (*т. е., т. к., в., чел.*), либо косой чертой (*б/у, п/и, к/ф*), либо дефисом (*лит-ра, изд-во, пр-во*); 7) графические сокращения, образованные путем удаления гласных: *млн, млрд, трлн* и др.; 8) сокращения единиц измерения: *м, кг, т, мин, Вт, А/м, Кл • м* и др.; 9) заимствованные из других языков аббревиатуры, которые образованы методом транслитерации соответствующих сокращений с языка оригинала: *НАТО (NATO), ФИДЕ (FIDE), ФИФА (FIFA)* и др. [6, с. 6].

Рассмотрим примеры употребления сокращений, приведенных выше, из текстов газетного корпуса Национального корпуса русского языка (<https://ruscorpora.ru>): «*Официальный представитель МИД Мария Захарова: «Всем, включая оппонентов СП-2, которые отчаянно противодействовали строительству, ясно, что остановить его невозможно» (Главные события 2021 года // Парламентская газета, 2021.12); «Подразделения ОМОН участвуют в обеспечения порядка и безопасности в «горячих точках» на территории России» (День 3 октября в истории // Парламентская газета, 2021.10); «Президент ФРГ Франк-Вальтер Штайнмайер официально вручил ей уведомление об окончании полномочий Меркель и ее кабинета 26 октября» (Главные события 2021 года // Парламентская газета, 2021.12); «В общем медальном зачете победили США, на втором месте был Китай, на третьем – Япония» (Главные события 2021 года // Парламентская газета, 2021.12); «Этот вуз четвертый год подряд становится победителем номинации «Эффективная система вовлечения обучающихся и сотрудников в ЗОЖ» (В Совете Федерации назвали лидеров среди вузов, мотивирующих студентов к здоровому образу жизни // Парламентская газета, 2021.12).*

Частотность употребления сокращений различна и может отличаться количеством вхождений (употреблений) в документах (текстах): иногда значение почти одинаково (1 к 1,5), но в публицистическом дискурсе XXI столетия наблюдается количество вхождений в 2–2,5 раза большее, чем документов. Например, США – Соединенные Штаты Америки, 374978 документов, 897606 вхождений; *млн* – миллион, 206702 документа, 541306 вхождений; *млрд* – миллиард, 147242 документа, 424957 вхождений; *МИД* – Министерство иностранных дел, 79595 документов, 131812 вхождений; *Минобороны* – Министерство обороны, 44798 документов, 71520 вхождений; *НАТО* – Организация Североатлантического Альянса, 36728 документов, 998917 вхождений; *ФРГ* – Федеративная Республика Германия, 19155 документов, 30840 вхождений; *кг* – килограмм, 18024 документа, 37601 вхождение; *т. е.* – то есть, 12223 документа, 15001 вхождение; *мин* – минута, 7595 документов, 12595 вхождений; *вуз* – высшее учебное заведение, 6165 документов, 9178 вхождений; *ОМОН* – Отряд милиции особого назначения, 4289 документов, 5757 вхождений.

Аббревиатуры, в зависимости от сферы функционирования, могут выполнять номинативную, информативную, экспрессивную, компрессивную и характерологическую функции. При этом в языке СМИ преобладает номинативно-компрессивная и экспрессивная функции, для языка рекламы более типична информативная функция аббревиатур. Таким образом, традиционный взгляд на аббревиатуры как на слова факультативные, имеющие вторичный характер, перестает быть актуальным, а это в свою очередь говорит о новой тенденции в развитии современного коммуникативного сознания [5, с. 7].

Появление аббревиатурных неологизмов (лингвистических и экстралингвистических) имеет ряд факторов. Идеология, социальные факторы эстетического и научно-познавательного значения, социальная структура общества, лингвистическая культура, формы организации производства относятся к внешним факторам появления аббревиатур. От значений составляющих элементов производно семантическое содержание аббревиатуры. Восполнить сокращенные элементы аббревиатуры – это то же самое, что передать значение аббревиатуры и некоторые из них могут иметь одинаковое графическое написание, но различную расшифровку. В процессе семантического развития многие аббревиатуры приобрели дополнительные значения. Когда семантическое содержание аббревиатуры исчерпывается значениями составляющих ее элементов, а преобразование исходного значения базовой аббревиатуры и словосочетания уже почти не соотносятся в сознании носителя языка. Не случайно, многие такие переосмысленные аббревиатуры включены в толковые словари (наряду с обычными словами).

Аббревиация, расширяя свои словообразовательные, семантические и грамматические возможности, отраженные в текстах публицистического дискурса, в современном русском языке обусловила проявление новых коммуникативно-функциональных тенденций, которые нельзя не учитывать в языковой и культурной практике.

Литература

1. Назар Р.Н. Аббревиация в публицистическом дискурсе на примере репортажных текстов / Р.Н. Назар // Сб. статей Международной научно-практической конференции, посвященной Дню славянской письменности «Функционирование славянских и других языков, литератур и культур в контексте языковой ситуации Республики Молдова». – Комрат : КГУ, 2017. – С. 121–125.
2. Назар Р.Н. Лингвокультурное направление исследований донецкой речи // Научный журнал «Новые горизонты русистики». – 2021. – № 15. – С. 37–43.
3. Назар Р.Н. Подходы к классификации аббревиатур / Р.Н. Назар // Гуманитарная подготовка современного специалиста : Материалы Международной научно-практической конференции (18 февраля 2021 года). – Донецк : Цифровая типография, 2021. – С. 138–144.
4. Назар Р.Н. Строительные аббревиатуры в современной публицистике / Р. Н. Назар // Наука и мир в языковом пространстве : сб. науч. трудов V Международной научной конференции (14 ноября 2019 г.). – Макеевка, 2019. – С. 233–239 – URL: <http://donnasa.org>.
5. Тибилова М.И. Аббревиатуры-инновации: системно-описательный и лингвопрагматический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. Наук : 10.02.01 / Тибилова Марина Ираклиевна ; [Место защиты: Астрахан. гос. ун-т]. – Владикавказ, 2011. – 22 с.

782 | б. Фадеев С. В. Тематический словарь сокращений современного русского языка. Ок. 20000 сокращений. – Москва : РУССО, 1998. – 538 с.

Nazar R.N.

Donbas National Academy of Civil Engineering and Architecture

**Abbreviations in the language of modern publicistic discourse:
linguocultural aspect**

The work is devoted to defining the features and characteristics of abbreviations and abbreviations as an integral part of the language of modern publicistic discourse. The appearance of abbreviations as a neologization of the language is analyzed. The typology of the formation of abbreviations is singled out as one of the most productive forms of word formation. The semantic content and pragmatic meaning of the abbreviations are given. The importance of the linguocultural approach to the description of the language and the use of abbreviations in it is substantiated.

Keywords: language, journalistic discourse, abbreviation, abbreviations, cultural linguistics.

Лингводидактические особенности изучения русских реалий в аудитории с узбекским языком обучения

Как известно, при изучении языка чтение иностранного текста является заданием повышенной трудности. И одним из препятствий к его пониманию является отсутствие у обучаемых знаний в области истории культуры страны изучаемого языка. Представляется, что в этой ситуации оригинальный литературный текст на определенном этапе обучения становится средством фасилитации (to facilitate – облегчать; способствовать; содействовать) обучения иностранному языку. При изучении иностранного языка, прибегая к литературному тексту, мы понимаем, что литературный первоисточник способствует изучению языка не только наличием в нем больших языковых богатств, но и необходимых для полного понимания текста и погружения в языковую среду культурологических сведений.

Введение русских реалий на занятиях по русскому языку и литературе в группах с узбекским языком обучения лицеев, техникумах, языковых и неязыковых вузов идет в определенной последовательности и имеет характерные особенности.

Как известно, лексика с культурным компонентом относится к пассивному минимуму программы по языку. Методисты В.Г. Гез, М.В. Ляховицкий и др. считают, что для объяснения лексики, относящейся к пассивному минимуму, характерны следующие особенности: объяснение слов должно идти от языковой формы к понятиям, которые передает слово; для каждого нового слова или словосочетания сообщаются различные значения, зафиксированные в лексическом минимуме; для правильного и быстрого узнавания лексики в тексте объясняются его информативные структурные признаки, отличие от омонимов, возможное контекстуальное окружение; ознакомление с новой лексикой может идти как на печатном, так и на звучащем тексте; при ознакомлении с лексикой необходима установка на узнавание слов при слушании и чтении.

В начале следует сказать о том, что Чжан Сяюнь для решения проблемы презентации иностранной лексики в общем, предлагает десять методов: 1. использование наглядности (конкретные предметы, пространственные понятия и ориентиры, геометрические формы и другие); 2. использова-

784 | ние описания; 3. использование перечисления (мебель – шкаф, стол, стул, диван и т. п.); 4. указание на родовое слово (сейнер – рыболовное судно); 5. использование синонимов (кидать – бросать); 6. использование антонимов; 7. указание на словообразовательную ценность (читатель – чита(ть) + тель; 8. указание на внутреннюю форму (подушка – то, что подкладывают под ухо, когда спят); 9. использование сильного семантизирующего контекста (собака лает, кошка мяукает); 10. использование перевода: а) перевод одним словом; б) перевод с помощью нескольких слов; в) перевод с дополнительным пояснением [1, с. 119].

Раскрытие значение этнокультуроведческих реалий (семантизация) может осуществляться переводным и беспереvodным методами. К переводному методу семантизации относится **перевод-толкование**, при котором помимо эквивалента на родном языке студентам сообщаются сведения о совпадении или расхождении в объеме значения лакун. Например: граф – граф (наследан наслед утиб борган дворянин унвони). Беспереvodные методы семантизации включают в себя:

- демонстрацию предметов, жестов, действий, картин, рисунков, диапозитивов, слайдов, которые содержат разнообразный материал для иллюстрации лакун, например, в произведении А.С. Пушкина «Дубровский» волостное дворянство и быт помещицкой усадьбы; портреты (одежда, внешний вид современников А.С. Пушкина, реалии быта и труда русского народа);
- раскрытие значений реалий на русском языке, для чего могут использоваться определения – описания значения нового слова уже известными словами.

Способ семантизации при помощи дефиниции нами применяется, когда слово не имеет эквивалента на родном языке студентов, на продвинутом этапе обучения русскому языку. Например, горничная – работница для уборки комнат и других домашних (но не по кухне) работ; картуз – мужской головной убор с жестким козырьком, фуражка; кучер – человек, который правит лошадьми в экипаже.

В методике преподавания русского языка и литературы прочно утвердилось мнение о том, что **средства наглядности** позволяют наиболее эффективно познакомить студентов с новым для них предметом или явлением, восполнить то, чего не хватает им для восприятия словесного образа.

Методисты предлагают использовать репродукции известных картин русских художников, которые облегчают знакомство студентов с реалиями быта и труда русского народа, встречающихся в изучаемых произведениях русской литературы XIX века.

В качестве материала для этнокультуроведческого комментария мы считаем наиболее удачными статичные экранные пособия, в первую очередь – диапозитивы. Таковы, например, рисунки П. Соколова к «Капитанской дочке»

А.С. Пушкина: «Белогорская крепость», «Военное учение в Белогорской», гравюра «Портрет Пугачева» и мн. др.

В этой связи методисты отмечают, что сообщение сведений исторического характера, привлечение изобразительного материала, конкретизирующего и оживляющего этнокультуроведческие сведения, дают толчок работе воссоздающего воображения. Средства наглядности не просто облегчают, но и стимулируют умственную деятельность студентов, развивают навыки наблюдения и помогают избегать перевода, а также способствуют установлению связи слова с представлением.

Следующий прием раскрытия значения реалий – **комментарий**.

Термин «комментарий» происходит от латинского слова “commentaries”, что значит «заметки», «толкование».

Многие ученые (Б.В. Томашевский, С.А. Рейсер, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, И.В. Арнольд и др.) исследовали комментарий с разных точек зрения. Так А.Г. Гурочкина [2, с. 224] трактует «комментарий» двояко: в широком и узком понимании этого понятия.

Под широким пониманием этого слова, А.Г. Гурочкина, имеет в виду «множество разнообразных явлений, общими признаками которых являются вторичность и оценочность содержащейся в них информации» [2, с. 225]. Сюда исследователь относит внетекстовой комментарий (предложения и сверхфразовые единства, включенные в повествование, в любые части текста и содержащие оценку событий, людей, предметов) и внутритекстовой комментарий (примечания после глав, отдельные главы, эпитафьи, постраничные примечания, предисловия). В узком же понимании комментарий, по А.Г. Гурочкиной, это «объяснение/толкование какого-либо фрагмента текста, сообщение дополнительной информации» [2, с. 225]. При этом выделяются следующие виды комментария: **лингвистический, историко-текстовой, историко-литературный и реальный**. Объектом **лингвистического** комментария являются архаичные языковые единицы, переосмысленные слова, многозначные слова и выражения, языковые единицы, отсутствующие в лексиконе представителей других культурных сообществ. **Историко-текстовой** комментарий связан с достоверными и точными фактами об истории создания произведения. **Историко-литературный** комментарий отражает отношение автора к своему произведению, реакцию на произведения современников и потомков, а также дает представление о месте произведения в мировой литературе. Наконец, **реальный** или так называемый реально-исторический комментарий раскрывает значение и смысл фактов, событий, упомянутых в комментируемом произведении, объясняет аллюзии, особенности социальной иерархии и общественных отношений, описывает внешний вид и назначение предметов материальной и духовной культуры. Объектом реального комментария чаще всего выступают фрагменты картины мира, связанные с особен-

786 ностями социальных и межличностных отношений субъектов, определяющие их поведение, обычаи, традиции, верования, а также артефакты – жилище, утварь, денежные знаки, одежда, напитки, еда, единицы мер и весов, военные реалии и т.п., присущие той или иной лингвокультурной общности. «Эти культурно-когнитивные модели отражают особенности языковой личности, члена той или иной лингвокультурной общности, составляющими которой являются лексикон (база кодовых знаний), прагматикон (цели, мотивы, установки личности) и тезаурус (знания о мире). Культурные когнитивные модели адресанта и адресата, принадлежащих к разным культурам, часто не совпадают, что приводит к полному или частичному непониманию информации. Роль комментария – активизировать в сознании адресата структуры знания, сопоставимые с теми, которые входят в культурные когнитивные модели адресанта» [2, с. 226].

Особое значение на занятиях по русскому языку и литературе в узбекской аудитории приобретает **лингвострановедческое комментирование** реалий.

Это основной методический прием снятия лексико-семантических трудностей и обеспечения студентов групп с узбекским языком обучения целым рядом национальных реалий – исторических, этнографических, этических, эстетических и других, без чего невозможно понимание художественного произведения. Для общего определения сущности и специфики рассматриваемого комментария принят термин – «комплексный поэтапный комментарий» [3, с. 84].

Комплексный страноведческий комментарий – комментирование в совокупности тематически обусловленных слов, рассматривается как введение в текст. Снятие трудностей этнокультуроведческого характера при изучении произведений русской литературы означает предварительное знакомство с определенными явлениями в жизни и культуре народа, обусловленными особенностями исторического развития, национального быта и т. д.

В комплексном страноведческом комментарии З.С. Смелкова выделяет четыре этапа: 1) предварительный; 2) вступительный или вводный; 3) в процессе работы над текстом; 4) приобщение учащихся к самостоятельному комментированию [3, с. 82].

В рамках модернизации содержания школьного курса русского языка и методики его преподавания лингвокультурологическое направление представляется одним из самых перспективных. Сегодня методистами предлагаются разные пути его реализации. При этом все больший интерес вызывает работа с концептами русской культуры.

Обладающий огромным текстообразующим потенциалом, культурный концепт рассматривается как свернутый текст, как культурно-семиотический феномен, который включает архетипические и мифопоэтические параметры значения, религиозно-философское и культурно-историческое знание о мире.

Воплощение концептов в языке в первую очередь осуществляется при помощи слов с опорой на их значения (известно, что именно лексические значения являются фундаментом национальной языковой картины мира). Содержание же концептов (смыслы), свойственных тому или иному художнику слова, определяется особенностями его авторского мировоззрения, художественно-образного мировосприятия и индивидуально-авторской картины мира. Продуктивным способом описания индивидуально-авторской картины мира является концептуальный анализ, «который заключается в выведении из содержания всего текста базового концепт», а также знаний о концепте, составляющих его концептосферу.

Таким образом, концептуальный анализ художественного текста – особый тип анализа текста (индивидуально-авторской картины мира), при котором в качестве точки отсчета рассматриваются концепты (понятийные категории), а целью является выявление способов их объективации в тексте.

В методике развития речи на основе концептов русской культуры работа с текстом, направленная на «ускорение» школьника к познанию культуры, представляется эффективной.

Обращенность к культурным феноменам в процессе описания языковых явлений – современное направление в лингвистике. Такие актуальные для современного языкознания научные понятия, как концепт, языковая картина мира, смысл и значение слова сформировались в лингвокультурной проекции и описываются с ориентацией на взаимную обусловленность этих сфер человеческой цивилизации. К этому направлена и общая антропоцентричность современной лингвистики.

В работах по методике преподавания русского языка и литературы рекомендуется на вводном занятии, раскрывая перед учащимися особенности новой для них русской литературы, обратиться к фактам родной литературы, предложить исторические и современные параллели, подчеркнуть сходство определенных явлений в русской и родной литературе, объяснить несходство культурных, исторических и экономических условий развития наций. Во вступительном слове могут быть прокомментированы неизвестные нерусским учащимся и студентам историко-культурные и литературные факты, нашедшие отражение в предлагаемом для изучения произведении, знакомые бытовые реалии, новая лексика, с которой учащиеся и студенты встретятся при изучении произведения.

В комплексном комментировании В.М. Черкезова выделяет:

1. Комментирование географических условий, что поможет восприятию нерусскими обучаемыми природы России (климата, растительного, животного мира, рельефа и т.д).

2. Комментирование национально-специфических бытовых реалий, предметов русского быта, обычаев, которые не имеют соответствия в языке

788 | и культуре изучающего русский язык и литературу. Значение бытовых реалий особенно важно при раскрытии особенностей национального характера, которые часто проявляются в быту [5: 49].

Национальный уклад, обычаи, т. е. лакуны – реалии занимают немало – важное место в художественном произведении. Необходимо объяснить студентам значения слов, обозначающих эти предметы национального быта, указать на те из них, которые доживают последние дни, уходят в прошлое, объяснить, какие социально-исторические условия способствовали формированию этих уходящих в прошлое черт.

3. Историко-культурное комментирование, т. е. раскрытие тех или иных фактов русской истории и культуры, нашедших отражение в изучаемом произведении, неизвестных студентам узбекских групп или обусловленных своеобразием национальной эстетической системы.

При преодолении этнокультурных барьеров, кроме этих видов работы, М.В. Черкезова советует осуществлять **исторические и современные сопоставительные параллели русской и родной литератур.**

Роль таких образов могут играть образы – персонажи, отражающие национальные черты характера, своеобразие национально окрашенного пейзажа, быта, традиционного для данной национальной культуры.

В родной литературе образы воплощены в знакомой, близкой для учащихся национальной форме и поэтому понятнее им. Локальные образы помогут человеку одной национальности осознать определенный тип красоты, специфичной, характерной для другой национальности. Локальные образы родной литературы в данном случае начинают играть роль **«образов-посредников»**.

Сам термин «посредник» или «передатчик» выдвинут современным французским сравнительным литературоведением. Исследуя вопрос о литературных связях, российский ученый Н.И. Конрад называет эти связи «проникновением одной литературы в мир другой» [6, с. 41].

Литературный «посредник» З.С. Смелкова рассматривает только в одном, суженном значении: образ-посредник в смысле «словесный художественный образ», т. е. образ, созданный конкретными языковыми средствами. Исследователь рекомендует в любом случае от «посредника» вновь вернуться к художественному образу оригинала, чтобы подчеркнуть его национальное своеобразие. Само обращение к образу-посреднику, различные формы сопоставления должны быть целенаправлены как в плане более глубокого понимания содержания элементов художественного текста, так и в плане выявления специфики образной системы изучаемой инонациональной культуры.

Прием использования «образа-посредника», предложенный З.С. Смелковой, ориентирован прежде всего на выявление образной специфики русской литературы, на постижение инонациональной этико-эстетической традиции, на формирование навыков эстетической оценки художественного произве-

дения с учетом этих традиций. Ученый – методист не рекомендует часто обращаться к такому приему, так как при всей целенаправленности работы – это несомненное отвлечение от текста [3, с. 83].

Обращение к образу-посреднику на уроках русского языка и литературы в национальной школе связано с привлечением фрагментов литературного перевода изучаемого произведения русской литературы. Переводчиком учитывается традиционность некоторых этико-эстетических представлений своего народа, и в целом перевод создает вполне определенный новый языковой облик произведения, где все языковые средства взаимосвязаны и эстетически мотивированы. Образ, найденный переводчиком, оказывается близок к оригиналу, и обращение к нему учителя помогает учащимся почувствовать необычность художественного образа инонациональной литературы, изучаемой в оригинале. Иногда для методиста образ-посредник, воссозданный переводчиком, становится «сигналом», предупреждающим об осложненности восприятия русского художественного образа инонациональным сознанием.

На наш взгляд, справедливо замечание Н.М. Варича, о том, что методика использования «образа-посредника», предложенная виднейшим российским ученым Н.И. Конрадом, на уроках русского языка и литературы в национальной школе разработана недостаточно полно [7: 26]. Поэтому, вопрос о русско-национальных литературных связях применительно к школам конкретных зон требует более интенсивной разработки. И если в Киргизии имеются серьезные литературоведческие исследования по этому вопросу, то аналогичных в методике преподавания русского языка и литературы в узбекской школе пока не имеется.

При использовании образа-посредника наиболее удачным, удобным, положительно зарекомендовавшим себя в практике работы киргизских русистов, по мнению Н.М. Варича, является, материал пословиц, поговорок, старинных легенд, сказок, т. е. произведения устного народного творчества. Объясняется это тем, что значительную часть нравственно-эстетических категорий на уроках родной литературы учащиеся усваивают в процессе знакомства с киргизским фольклором и связанным с ним кровными узами акынской поэзией. Исследователь аргументирует это тем, что: а) читатели легко откликаются на прямые параллели и непосредственные сопоставления; б) параллели проводятся в плане сопоставления нравственно-эстетических категорий, что позволяет выделить в сравниваемых произведениях художественное воплощение того общечеловеческого, что лежит внутри национального, не отделимого от него и характерного для обеих литератур; в) подобные параллели поддерживаются особенностями русской классической литературы, которая при всей своей погруженности в национальные интересы отличается редким вниманием к проблемам всемирной истории.

Специфический образ художественного мышления рождает то, что понятно и привычно для одного народа, но иногда необычно для представителей другой национальной культуры. Естественно, в условиях нерусских школ нашей страны в первую очередь усваивается то, что ближе и понятнее учащимся национальных школ, то, что легко ассоциируется с образными традициями родной литературы учащихся.

«Плодотворное усвоение идейно-нравственного и художественного богатства русской литературы, – справедливо подчеркивает М.В. Черкезова, – может быть осуществлено в том случае, если будут учитываться традиционные особенности национального творчества, художественного мышления, установлены ассоциативные связи с явлениями родной национальной литературы» [5:256]. Конкретизируя эту установку, обобщив накопленный опыт методистов, исследователь выделяет основные функции художественного перевода и отмечает, что значение его шире и глубже, чем его утилитарная задача – переложение текста с одного языка на другой. «Художественный перевод вводит читателя в иную национально-эстетическую систему, воспроизводит иную художественную действительность – быт, нравы, психический склад другого народа, воссозданный в образах, присущих мышлению иного народа» [5, с. 40].

Эффективность использования художественного перевода признается методистами многих стран, но все же работа в этом направлении не получила еще должного распространения: В практике учителей-русистов педагогическое сопряжение двух национальных словесно-художественных культур осуществляется пока эпизодически. Опыт ряда методистов некоторых республик показывает, насколько выше уровень обучения на тех уроках, где учитель применяет сопоставительный метод, сравнивая художественный текст с переводом.

Современные тенденции в школьном и вузовском преподавании языка и литературы требуют широкого применения и дальнейшего развития способа интерпретации русского литературного текста в национальной школе, соответствующего особенностям его строения и специфическому характеру читательского восприятия в данных условиях. Полагаем, что обращение к использованию художественного перевода находится на магистральной линии.

Как было сказано выше, одним из интенсивных методов преодоления трудностей при восприятии лакун учащимися групп с узбекским языком обучения является использование сопоставления параллелей русской и родной литературы учащихся.

Сопоставление сходных явлений в родной и русской литературе, комментирование непонятого с помощью похожего, близкого, известного из родной литературы, различные виды работы с переводами на родной язык, на наш взгляд, являются одним из эффективных путей преодоления этнокультуроведческих барьеров при изучении инонациональной литературы.

В каких случаях можно и нужно опираться на «образ-посредник» в процессе изучения русского художественного произведения узбекскими учащимися? Прежде всего при анализе художественного произведения, например, при изучении рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре», при анализе Беликова, после чтения описания его портрета и отрывка, где дана его характеристика, предлагаем провести следующую работу:

– Подберите узбекскую пословицу, которая может охарактеризовать Беликова. Если учащиеся затрудняются в ответе, то учитель приходит на помощь:

– «Беликов – пашадан фил ясайдиган одам» (человек, который делает из мухи слона) или «чумчук пир этса, юраги шиг этадиган одам» (если воробей вспорхнет – у него сердце екнет).

Аналогичную работу можно провести также после отрывка: «Когда мы возвращались с кладбища, то у нас были скромные, постные физиономии; никому не хотелось обнаружить чувства удовольствия – чувства, похожего на то, какое мы испытывали в детстве, когда взрослые уезжали из дому и мы бегали по саду час-другой, наслаждаясь полной свободой. Ах, свобода, свобода!» – Можно ли охарактеризовать узбекской поговоркой то чувство облегчения, которое испытывали люди после смерти Беликова:

– Елкадан тог агдарилгандай булди (Как – будто гора свалилась с плеч); – «Енгил тортдик» (Стало легко) и т. д.

Само обращение к образу-посреднику, различным формам сопоставления должно быть целенаправленным как в плане более глубокого понимания содержания элементов художественного текста, так и в плане выявления специфики образной системы изучаемой инонациональной литературы.

Для облегчения восприятия узбекскими учащимися образа Бирюка (рассказ И.С.Тургенева «Бирюк») нами предлагается следующее задание:

– Подумайте, какой узбекской пословицей или поговоркой можно охарактеризовать главного героя рассказа?

Тоғни урса – талкон киладиган киши (человек, который превращает гору в песок). Отдек баккуват (здоровый, как лошадь). Алпомишдек йигит (парень, похожий на Алпомиша).

Обращение к художественному переводу изучаемого произведения, а именно творческое «вмешательство» переводчика как бы сигнализирует методисту, что восприятие этого фрагмента, образа или эпизода будет сопряжено с известными трудностями для учеников. Факт сопоставления перевода и оригинала, как показывает наш опыт, служит основой для постановки вопросов проблемного характера при анализе изучаемого произведения узбекскими школьниками.

Как известно, формирование у школьника-билингва целостного представления об идейно-художественном содержании всего произведения опирается на восприятие, активное осмысление прочитанного. Для создания оптимальной

792 | возможности глубокого понимания всей системы художественных образов изучаемого произведения учителю-словеснику необходимо обратить внимание учащихся на факты художественного перевода отдельных эпизодов программного произведения. В этих целях следует провести сопоставительный анализ в оригинале и художественном переводе фразеологических оборотов, лакун, которые часто встречаются в произведениях русских писателей XIX в. и сравнить их интерпретацию.

Например, при чтении рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре» узбекские школьники могут не понять такие лакуны, как скоромное, поднять верхи, в рассказе И.С. Тургенева «Бирюк»: полати, лучина, рогожка; в рассказе Л.Н. Толстого «После бала»: кокошник, масленица и другие. При обращении к художественному переводу выяснилось, что все эти слова и словосочетания переданы средствами узбекского языка, например: поднять верхи – переведено как араванинг соябонини тепага кутариш – придать стоячее положение верхней части аравы (арава – элемент узбекского быта); полати – сыри (нечто близкое к полатам, этнографический элемент узбекского народа).

На наш взгляд, более целесообразен транслитерационный перевод лакун, когда степень верности в передаче художественного образа связана с вещественным смыслом, или комментированная передача реалий. Например, когда слово лучина передается на узбекский язык также без изменений, но делается сноска с комментарием на переводимом языке.

Так как школьники и студенты знакомятся с реалиями русской жизни прежде всего через слово, за которым встает определенное явление в жизни, культуре народа, обусловленное историческим процессом социального и духовного развития нации и нашедшее художественное отражение в литературе, то этнокультуроведческая лексика в курсе русской литературы должна стать объектом повышенного внимания при изучении произведений писателей России в узбекской аудитории. Задача преподавателя – сформировать «... сведения, которыми располагают все члены определенной этнической и языковой общности, т. е. те фоновые знания, которые, с одной стороны, являются частью национальной культуры и, с другой, – они суть ее производное» [8, с. 53].

Именно изучение русского языка и литературы, если в учебном процессе планомерно учитывается и актуализируется этнокультуроведческий аспект слова, наиболее естественно и активно содействует формированию фоновых знаний – сведений историко-бытового, этико-эстетического характера, не имеющих соответствий в культуре обучаемого, «вырабатывает в сознании понятия о новых предметах, явлениях, не находящихся аналогии в родном языке» [8, с. 248].

Без таких важнейших понятий, как язык и культура, трудно представить себе язык народа, живущего в цивилизованной стране. В современном обще-

стве все большее значение приобретает концепция «диалога культур». Диалог культур – это знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка. Поэтому сегодня целью обучения языку является не просто общение на неродном языке, но и способность к ведению диалога культур. Этому призваны помочь и новые технологии, и методики преподавания языков, позволяющие формировать языковые личности, овладевшие профессией и способные быстро реагировать и адаптироваться к новым условиям в нашем быстро изменяющемся мире. Новые возможности общения открывают компьютерно-информационные технологии.

Начало XXI века характеризуется в лингвистике значительными переменами и новыми направлениями в изучении языка на самых различных уровнях.

В последнее время можно отметить возросший интерес к когнитивному аспекту речевой деятельности, формированию образов сознания личности, к проблеме отражения в языке картины мира. Переход от лингвистики описательной к лингвистике антропологической стал возможен благодаря теории генеративизма Н. Хомского, в которой выделяется один существенный момент: язык необходимо рассматривать как феномен менталитета и человеческой психики. Совокупность экстралингвистических и лингвистических знаний человека составляет картину мира.

Таким образом, нами сделана попытка решить одну из проблем повышения качества обучения языку учащихся и студентов республики на основе инновационных педагогических условий – компьютеризации обучения языку и литературе.

Литература

1. Чжан Сяюнь. Десять методов в обучении лексике русского языка // Педагогические науки. – Москва, 2004. – № 6. – С. 119–120.
2. Гурочкина А.Г. Комментарий и его роль в интерпретации текста // Проблемы преподавания русского языка в высших учебных заведениях стран СНГ и Балтии: Материалы Международного научно-практического семинара. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 224.
3. Смелкова В.С. Лингвострановедческий комментарий при изучении произведений художественной литературы // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Под ред. Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова. – Москва : Русский язык, 2000. – С. 82–84.
4. Мишатица Н.Л. Речевые развитие школьников в процессе освоения концептов русской культуры (на примере концепта «береза») // Проблемы преподавания русского языка в высших учебных заведениях стран СНГ и Балтии: Материалы Международного научно-практического семинара. – Санкт-Петербург, 2005. – С. 37.
5. Черкезова М.В. Русская литература в национальной школе. – Москва : Педагогика, 2001. – 256 с.

6. Конрад Н.И. Запад и Восток. – Москва : Наука, 1972. – 104 с.
7. Варич Н.М. Этнокультуроведческий комментарий на уроках литературного чтения // Русский язык и литература в киргизской школе. – 2003. – № 4. – С. 26.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд. 3-е. – Москва: Русский язык, 2007. – 269 с.
9. Ниязова Н., Ардатова Е., Сойипов Х. Обучение языкам как основа развития юридической науки и образования // Общество и инновации. – 2021. – Т. 2. – № 2. – С. 137–143.
10. Jurabekovna N.N. The role of regional texts in language learning // Проблемы современной науки и образования. – 2020. – № 1 (146). – С. 41–46.
11. Ниязова Н. Работа над художественным текстом при обучении русскому языку в национальной аудитории юридических факультетов // Review of law sciences. – 2020. – № 3. – С. 211–213.
12. Khashimova D. et al. The role of electronic literature in the formation of speech skills and abilities of learners and students in teaching Russian language with the Uzbek language of learning (on the example of electronic multimedia textbook in Russian language) // Journal of Language and Linguistic Studies. – 2021. – Т. 17. – № 1.

Педагогическое сотрудничество как путь развития культуры чтения обучающихся СПО в цифровую эпоху

В статье рассматриваются пути преодоления падения интереса у обучающихся к чтению, предлагается модель сотрудничества, ориентированная как на развитие культуры чтения, так и на формирование всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: культура чтения, «педагогика сотрудничества», формирование читателя, интерес к чтению, смысловое чтение.

Сегодня возникает необходимость поиска новых путей, способствующих повышению уровня культуры чтения обучающихся, так как «навык чтения – фундамент образования, в современном обществе умение читать – это постоянно развивающаяся совокупность знаний, умений и навыков, т. е. качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни» [8, с. 105]. Объективные требования к уровню подготовки современного обучающегося весьма велики, но реальная читательская ситуация в общеобразовательной среде указывает на низкий уровень развития читательской культуры, характеризуется, прежде всего, неумением работать с книгой, нежеланием понимать и интерпретировать прочитанное, отсутствием устойчивого интереса к читательской деятельности. Исследования, проведенные среди педагогов города Ульяновска, подтверждают показатели многочисленных социологических исследований других регионов страны, указывающих на низкую культуру чтения подрастающего поколения.

Развитие, как отмечает М.Д. Смородинская, – это не просто изменение, «оно связано с преобразованиями во внутренней структуре, представляющей совокупность функционально связанных между собой элементов». Одним из путей решения проблемы литературного развития нам видится в системе сотрудничества участников педагогического коллектива и библиотеки, а также дополнительными образовательно-воспитательными и культурно-досуговыми учреждениями, так как, несмотря на наличие определенного количества исследований качества чтения, нет четкого представления о системе совместной работы сотрудников образования и культуры.

Большие возможности в сфере всестороннего развития современного поколения обучающихся гарантирует ряд документов, предусматривающих

796 | использование активных методов обучения и обеспечивающих условия для широкой системы внеурочной деятельности (Стандарты, Национальная программа поддержки и развития чтения, Руководство ИФЛА/ЮНЕСКО для школьных библиотек и другие).

Преодоление существующих преград на пути к становлению обучающегося как грамотного, талантливого читателя видится возможным только в системе сотрудничества, эффективность которой зависит от ряда определенных условий: целостность, общность, целенаправленность, единый подход, четкая организация процесса. Только при строгом учете данных условий возможен положительный результат – развитие и становление высокой культуры чтения современных подростков. Специфика взаимодействия определяется спецификой конкретного образовательного учреждения, основными направлениями работы, включает два аспекта:

1. Развитие читательской культуры в пределах образовательной организации;
2. Развитие читательской культуры за пределами образовательной организации;

Рассмотрим подробнее второй аспект, так как творчески организованная внеучебная деятельность обучающихся в настоящее время является одним из приоритетных направлений воспитательно-образовательного процесса. Основа внеучебного сотрудничества заключается в следующем: совместное составление концепции по развитию и поддержке культуры чтения обучающихся через традиционные и инновационные формы деятельности с учетом индивидуальных особенностей, реального состояния читательского развития обучающихся; работа с внешкольными образовательно-воспитательными и культурно-досуговыми учреждениями, взаимоконсультирование, обмен методическим опытом, отслеживание информации по предстоящим мероприятиям, информационное обеспечение со стороны учреждений культуры, учреждений дополнительного образования, налаживание устойчивых связей с учителями и библиотекарями.

Практическим решением сложившейся проблемы можно предложить создание Центра развития культуры чтения в рамках библиотеки СПО – неотъемлемого компонента педагогического процесса. Вспомним слова Гессена, который справедливо отметил, что «библиотеки – духовные пути сообщения, облегчающие современному человеку его образовательное странствие» [2, с. 217]. Главными задачами Центра должны быть: развитие культуры чтения, стимулирование устойчивого интереса, обучение вдумчивому и систематическому чтению, самостоятельному выбору книг, а также формирование навыков библиотечно-библиографической и информационной грамотности разнообразными формами внеучебной работы.

Поскольку понятие чтение рассматривается «как вид психологической деятельности, процесс восприятия и переработки текста, результатом ко-

того является его понимание, а также он определяется как вид познавательно-коммуникативной деятельности, сущность которой заключается в активном, целенаправленном преобразовании и адаптации содержания текста с различными потребностями читателя» [1, с. 8], то результатом деятельности такого Центра должно быть вовлечение обучающихся в творчески-исследовательскую, поисковую деятельность с учетом психологического и социального подходов к чтению. Объектом изучения становятся не только художественные тексты, широко используется работа со справочной, научной и критической литературой.

В структуре Центра, как уже отмечалось, задействованы все участники педагогического коллектива (администрация, преподаватели, библиотекарь, психолог, методист по воспитательной работе и др.). Работа реализуется через широкую систему сотрудничества с другими образовательными организациями (например, взаимоконсультирование, обмен опытом), различными типами библиотек, образовательно-воспитательных и культурно-досуговых учреждений, на основе разнообразных традиционных (клубы, кружки, традиционные конференции, диспуты) и инновационных (с использованием современных технологий, например, онлайн конференция, семинар) методов внеучебной деятельности.

Каждый из компонентов Центра связывается между собой определенной типологией отношений, определяющей, в свою очередь, направление и особенность работы. Например, взаимодействие «преподаватель – библиотекарь» характеризуется наличием учебно-методического типа отношений: ведущими задачами библиотекаря становится обеспечение процесса повышения культуры чтения, а также самообразования и саморазвития обучающихся путем библиотечного и информационного обслуживания; преподаватель непрерывно использует потенциал библиотеки с целью повышения своей профессиональной компетенции в области культуры чтения.

Важным направлением в работе Центра становится сотрудничество с семьей, так как «именно от отношения семьи во многом зависит, насколько полноценной и продуктивной будет внеурочная деятельность обучающихся» [4, с. 38].

Планируя работу с родителями, преподаватели и библиотекари проводят совместно продуманные консультации, беседы, получая тем самым представление о читательской атмосфере в домашних условиях. Такая форма работы становится неотъемлемой, так как в настоящее время социологические исследования выявляют самоустраненность родителей от руководства детским чтением. Педагогическое просвещение родителей со стороны Центра должно быть направлено на обучение приемам оказания «психолого-педагогической помощи родителям и детям с целью формирования умений выйти из создавшихся проблемных ситуаций» [5, с. 96]. Например, совместное выполнение

798 | обязательной внеклассной работы по поручению учителя и библиотекаря объединяет родителей с детьми, устраняет нежелание помогать своим детям, собственное нежелание читать. Систематическое привлечение родителей, их творческий характер участия во внеучебной деятельности помогает сделать их полноправными участниками совместной с детьми деятельности, а не просто сторонними наблюдателями и критиками. Доверительные, личностно-эмоциональные отношения между ребенком и членами его семьи реализуются в том случае, если «среди других родительских миссий осознается миссия читательского развития ребенка» [6, с. 31].

Целенаправленное и педагогически осмысленное использование разнообразных методов, качественно проработанная система уроков и внеклассных мероприятий повышает уровень читательской культуры, способствует расширению кругозора, развивает осознанное отношение к чтению, закладывает устойчивые интересы, способствует гармоничному развитию личности. Система объединяет все виды деятельности обучающихся и направляет их на развитие основ культуры чтения.

Литература

1. Бородина, В.А. Читательская деятельность: теоретический аспект / В.А. Бородина // Психология чтения и проблемы типологии читателей. – Л., 1984. – С. 6 – 28.
2. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию/ С.И. Гессен/ отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – Москва : Школа – пресс, 1995. – 448 С.
3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Григорьев Д.В. Программы внеурочной деятельности. Художественное творчество. Социальное творчество: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов. – Москва : Просвещение, 2011. – 80 с.
5. Кузнецов А.В., Дониная О.И., Кириллова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение взаимодействия педагогов с семьей как условие социального становления личности (в системе дополнительного образования детей): учеб. пособие / А.В. Кузнецов, О.И. Дониная, О.В. Кириллова. – Чебоксары; Ульяновск: УлГУ, 2006. – 252 с.
6. Сафонова Н.К. Семья, школа, библиотека как ресурс читательского развития ребенка: поиски путей взаимодействия / Н.К. Сафонова // Библиотека: инновационное пространство чтения детей и молодежи: сб. мат-лов межрегиональной Школы инноватики / ФГУ ВПО ЧГАКИ; ГУК ЧОУОБ; МУК ЦБС Златоустовского городского округа. Челябинск, 2009. – С. 31–36.

7. Смородинская М.Д. Особенности юношеского этапа читательского развития и их учет в практике работы библиотек: дис. ... канд. пед. наук/ М.Д. Смородинская. – Л., 1982. – 263 с.

8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др./ под ред. А.Г. Асмолова. – Москва : Просвещение , 2010 – 159 с.

Obraztsova V.V.

UIGTU FSPO-KEI them. A.N. Afanasiev

Pedagogical Cooperation as a Way to Develop a Reading Culture for SVE Students in the Digital Age

The article discusses ways to overcome the decline in students' interest in reading, a model of cooperation is proposed, focused both on the development of a culture of reading, and on the formation of a comprehensively developed personality.

Keywords: culture of reading, «pedagogy of cooperation», formation of the reader, interest in reading, semantic reading.

Рассказ Л. Н. Толстого «Бог правду видит, да не скоро скажет» в армянских переводах

В данной статье мы сравниваем переводы рассказа «Бог правду видит, да не скоро скажет» на армянский язык. Это переводы Александра Цатуряна, Манука Абегамяна, Джалала Тер-Григоряна (два издания), неизвестного автора, Заруи Темирчян и Левона Галемкаряна. Перевод неизвестного автора, опубликованный в «Кочнаке», и Галемкаряна, были выполнены на западно-армянском языке. Каждый переводчик применяет своеобразный подход при этом переводе, но более удачным является перевод М.Абегамяна.

Ключевые слова: просветленное душевное состояние, иллюзорность, Исповедь, решения.

Рассказ Л.Н. Толстого «Бог правду видит, да не скоро скажет» (1872 г.) является попыткой осуществления давнишней его мечты о рассказах на темы русских народных пословиц. Еще в 1862 году Толстой написал: «Давно уже чтение сборника пословиц Снегирева составляет для меня одно из любимых – не занятий, но наслаждений. На каждую пословицу мне представляются лица из народа и их столкновения в смысле пословицы. В числе неосуществимых мечтаний мне всегда представлялся ряд не то повестей, не то картин, написанных на пословицы» [1, с. 24]. Пословица «Бог правду видит, да не скоро скажет» приводится в книге «Пословицы и поговорки русского народа» В.И. Даля (раздел «Бог – вера») в двух вариантах: «Бог видит, да нам не сказывает», «Бог и слышит, да не скоро скажет». Значение этой пословицы и раскрыто в одноименном рассказе Л.Н. Толстого.

Толстой высоко ценил свой рассказ и считал его одним из лучших в своем творчестве. В этом рассказе выражена одна из самых дорогих для Толстого идей – вера в силу добра. Гусев Н.Н. так определяет смысл рассказа: «Мысль рассказа, как и мысль народной поговорки, озаглавливающей рассказ, состоит только в том, что в жизни правда все-таки торжествует над ложью, хотя бы и через большой промежуток времени. Народная поговорка только обобщает в религиозной форме опыт многих поколений, наблюдающих окружающую жизнь» [2, с. 78].

Рассказ Толстого переведен на множество языков мира: на английский, китайский, индийский, турецкий, японский, немецкий и другие языки.

Впервые рассказ Толстого был переведен на армянский язык в 1888 г. в Санкт-Петербурге Александром Цатуряном. Рассказ был близок взглядам Цатуряна, и он особо подчеркивал идею правды в этом произведении.

Затем, позднее, в 1891 г. и 1903 г. в Тифлисе был издан перевод Манука Абегяна. Перевод Абегяна был опубликован под инициалами М.А. и А.А. Надо отметить, что в своей книге «Толстой и Армения» С. Базян ошибочно приписывает этот перевод Мисаку Асисяну [3, с. 24], что конечно же неверно. В библиографиях Р.А. Бабаджаняна [4, с. 30] и Саркиса Арутюняна [5, с. 658] этот перевод отмечен как перевод М. Абегяна. В словаре армянских псевдонимов М.А. [6, с. 264]; А.А. [6, с. 20] также расшифровываются как Манук Абегян.

В данной работе мы сравниваем переводы данного рассказа. Кроме переводов Александра Цатуряна [7, с. 130–139], Манука Абегяна [8, с. 4–22], Джалала Тер-Григоряна (два издания)) [9, с. 613–617], Заруи Темирчян [10, с. 29–35], неизвестного автора, который был указан в книге Р. Татевосян [11, с. 71], мы сравниваем и перевод Левона Галемкаряна [12, с. 7–24], изданный в Каире. Отметим, что переводы неизвестного автора и Галемкаряна были выполнены на западно-армянском языке.

Нужно учесть тот факт, что переводы, особенно прозаические, стареют быстро: меняются принципы перевода, меняются предъявляемые к нему требования, устаревает и язык перевода. Поэтому, например, перевод 1891 года при всех своих достоинствах уже не может удовлетворить современного читателя.

В рассматриваемых нами переводах даже заглавия рассказа разные: у М. Абегяна – ‘Չստոված գիտն արդարն ու մեղավորը, բայց դատաստանը շուտ չի անում’ (Бог знает правду, но творит суд не скоро), у Джалала Тер-Григоряна и Ал. Цатуряна – ‘Չստոված տեսնում է ճշմարտութիւնը, բայց ոչ էլ յայտնում’ (Бог правду видит, да не скоро скажет, что адекватно оригиналу), у З. Темирчян и у неизвестного автора – ‘Չստոված կրտսնն ճշմարտութիւնը, բայց կրհամբերն/ սլուսն’ (Бог правду видит, но потерпит/подождет), а у Галемкаряна ‘Չբիտնոֆ’ (Аксенов). Надо отметить, что перевод названия толстовского рассказа наиболее точен у Цатуряна и Джалала Тер-Григоряна, остальные переводы, конечно же, не искажают смысла, но переданы или не полностью, или не совсем адекватно. Только Манук Абегян в своем переводе имя главного героя рассказа Ивана Дмитриевича Аксенова передает на армянском языке как Оган (Օղան). А в остальных переводах оно дано в русском варианте как Иван.

Переводчики, за редкими исключениями, удивительно внимательны к лексике рассказа. Но они далеки от буквализма. Отдаляясь от конкретного значения слова, заменяя его другим, они обычно не выходят из круга лексики оригинала и не вносят чуждого звучания. Так, слово ‘русый’ переведено как ‘խրիւշը’ у Цатуряна, Галемкаряна, З. Темирчян, ‘շէլ’ у Дж. Тер-Григоряна

802 | и М. Абегяна, а у автора перевода в «Кочнаке» появляется ‘կարմրազուլի մորթով’ (‘с красноватой кожей’), что совершенно не соответствует подлиннику.

В некоторых случаях переводчики добавляют новые определения. Так например, в портрет главного героя Галемкарян добавляет слово ‘շնրհալի’, З. Темирчян ‘կլոր գլխով’ (с круглой головой), чего нет в оригинале. Слово ‘весельчак’ в переводе М. Абегяна передано диалектным словом – ‘հանարի’, в «Кочнаке» – ‘որիսի’, у Джалала Тер-Григоряна – ‘շատ զուարթ’, у Галемкаряна – ‘կատակարան’, у З. Темирчян – ‘զվարճախոս’, у Цатуряна – ‘անչափ զվարճասեր’.

Нейтральное слово ‘буянил’ (в словаре Гарибяна: ‘սղմկել, կռիվ գցել, անվարճություն անել’) заменено стилистически окрашенными, эмоционально выделенными словами: ‘գծություններ էր անում’ (‘шалил’) у М. Абегяна, ‘հանդուգն էր’ (‘был дерзким’) у Дж. Тер-Григоряна, ‘սղմկահոյզ էր’ (‘был шумящим’) у неизвестного автора («Кочнак»), ‘խոռվարար կրդանար’ (‘становился бунтарем, мятежником’) у Галемкаряна. И каждое из этих слов придает предложению несколько иной оттенок, отличающийся от оригинала. Предложение ‘А смолоду Аксенов много пил, и когда напивался – буянил...’ в переводе Ал. Цатуряна загромождено словами, которых нет в толстовском тексте: ‘Երեսուցիքը հասակում Ակսենովը թունդ խմողներիցն էր և հարբած ժամանակ Աստուած ազատեր նրա արարմունքներից:’. Выражение ‘изредка это случалось с ним’ в «Кочнаке» переведено ‘միայն քիչ մը կը թերթւացներ գուլար’:

М. Абегян словосочетание ‘божий человек’ перевел как ‘արդար Օհան’, З. Темирчян и Галемкарян – ‘սուրբ’. В остальных переводах значение передается адекватно оригиналу. Одна из главных задач переводчика заключается именно в максимально полной и точной передаче содержания и стиля оригинала.

Необходимо отметить, что в переводах возникают трудности, связанные с переводом названий бытовых вещей, реалий и явлений, свойственных русскому народу. Перевод реалий – часть большой и важной проблемы передачи национального и исторического своеобразия. Реалии – народные слова, тесно связанные с бытом и мировоззрением создающего их народа. Приведем некоторые примеры: слово ‘самовар’ – ‘ինքնատե’ у Цатуряна, ‘հեշտատե’ у Дж. Тер-Григоряна ‘սամավար’ у М. Абегяна и З. Темирчян; ‘царь’ – ‘ձար’ у З. Темирчян и Галемкаряна, а у остальных – ‘թագավոր’; ‘тройка’ – ‘կամր’ у Дж. Тер-Григоряна и Галемкаряна, в «Кочнаке»; ‘фигурный узор’ у М. Абегяна и Цатуряна, З. Темирчян переводит слово с помощью транслитерации: ‘թոռյա’ и приводит объяснение: ‘Բավխիրաձև երեք ձիով կամր մը գոր կրգործածեն Ռուսիոյ մէջ’. Безусловно, при выборе способа перевода большую роль играет не только замысел автора текста, но и точка зрения автора перевода. Анализ перевода реалий в рассказе показывает, что

переводчики прибегают к самым разнообразным приемам, что указывает на наличие субъективного фактора в решении данной проблемы.

Интересным является также тот факт, что название известного сборника житий «Четы-Минеи» переведено по-разному: ‘սղղթազիրը’ у Дж. Тер-Григоряна, ‘Վարդ Սրբոց’ у З. Темирчян, ‘Յայտնաւորը’ у Цатуряна, ‘Սուրբերու կյանքը’ у Галемкаряна, ‘սլխարան’ у М. Абеяна, у неизвестного автора – ‘Մարտիրոսներու գիրքը’ . Наиболее точными являются переводы Галемкаряна, З. Темирчян и Ал. Цатуряна.

Или, например, словосочетание ‘нашли зарезанным’ тоже переводится по-разному: ‘սպանւած են գտել’ у Дж. Тер-Григоряна, М. Абеяна и Галемкаряна, ‘խողխողված գրտնվեցաւ’ у З. Темирчян, ‘կտրտուծ է’ – у Цатуряна, ‘դաշունահար սպանուած գտնուեցաւ’ в переводе «Кочнака».

Переводчик художественной литературы не может ограничиваться поисками словарных соответствий; он должен ориентироваться на своих современников, на язык народа, для которого он творит. Часто не найдя в армянском языке адекватных эквивалентов, переводчики не переводят слова и выражения. Например, значение слова ‘верста’ передается как ‘վերստ’ у Дж. Тер-Григоряна, М. Абеяна и у Цатуряна, но у Галемкаряна – ‘քիլոմէթր’, в «Кочнаке» и у З. Темирчян – ‘մղոն’. При переводе слова ‘кнут’ З. Темирчян употребляет слово ‘քնուք’. В «Кочнаке» слово ‘начальник’ (‘պետ, վարիչ’) приводит в русском звучании как ‘Կառավարիչ’: Слова ‘чемодан и мешок’ переводятся как ‘սնտուկն ու պայուսակը’ (‘сундук, сумка’) – у неизвестного автора, ‘պայուսակն ու պարկը’ (‘сумка и мешок’) у Дж. Тер-Григоряна, ‘պայուսակն ու տոպրակը’ (‘сумка и мешок’) у М. Абеяна, ճանապարհի պարկ (‘чемодан и мешок’) у Ал. Цатуряна.

‘40 верст’ в одном переводе – ‘քսանհինգ մղոն’ (З. Темирчян), в другом – ‘քսանհինգ քիլոմէթր’ (Галемкарян), а в «Кочнаке» ‘քսանուկեց մղոն’. И в результате читателю становится неясно, на сколько километров отъехал Аксенов, поскольку 40верст=26,515мили, а 26мили= 41,843км, а 26км=25верст.

В переводах рассказа на армянский язык встречаются и некоторые ошибки, которые искажают смысл высказывания. Так, например, в предложении: ‘На другой день, когда вывели колодников на работу, солдаты заметили, что Макар Семенов высыпал землю, стали искать в остроге и нашли дыру’ Дж. Тер-Григорян множественное число заменяет единственным (‘կալանաւորին միւս օրը դուրս բերին, որ աշխատանքի տանեն, զինուորները նկատեցին, որ Մակարը հող է թափում. Ապա բանտում որոնեցին և ծակը գտան’):

Сравним с точным переводом в «Кочнаке»: ‘Յաջորդ օրը երբ բանտարկեալները գործի կը տարուէին, զինուորները գտան Մաքար Մեմիսեօֆի փորած գետինը: Սկսան խուզարկել ու փնտռել, ու ծակը գտան’:

Встречаются также случаи, когда переводчики не переводят целые предложения, что приводит к логическим и смысловым неточностям. В переводе

804 М. Абегяна пропущено целое предложение, которое неразрывно связано с общим смыслом данного отрывка, и в результате нарушается логическая последовательность: ‘– Бог простит тебя; может быть, я во сто раз хуже тебя! – И вдруг у него на душе легко стало. И он перестал скучать о доме, и никуда не хотел из острога, а только думал о последнем часе’. Перевод М. Абегяна: ‘–Աստուած ինքը թող ների քեզ. Կարելի է, ես հարիւր անգամ քեզից վատ եմ: Եւ նա այլևս տան կարօտը չէր քաշոււմ, բանից դուրս գալ չէր ուզոււմ, այլ միայն իր վերջին ժամի վրայ էր սնածոււմ’.

А в следующем примере переводчик попытался прибегнуть к конкретизации, объединив два предложения в одно, и в результате нарушилась логическая и смысловая последовательность: ‘Макар Семенов не послушался Аксенова и объявился виноватым. Когда вышло Аксенову разрешение вернуться, Аксенов уже умер’. – ‘Մակարը չսեց Աքսեօնովիկն և յայտնեց. Վերադառնալու իրանանը դուրս եկաւ, նա արդէն մեռել էր’ (Перевод М. Абегяна):

В некоторых переводах доминирует диалектная и разговорно-просторечная лексика: ‘թարկը տուաւ’ (‘перестал’); ‘ջահիլ’ (‘молодой’); ‘հալւորել ես» (‘постарел’) и ‘ծծի երեխա’ (‘грудной ребенок’), ‘սարով-քարով էր տալիս’ (‘убивалась’) – у М. Абегяна, а у Дж. Тер-Григоряна – ‘տրորոււմ էր’; ‘ծնծալուն չհանես’ (‘молчи’) у Ал. Цатуряна, ‘գռվեցիր’ (‘ограбил’) – у М. Абегяна.

Обилие и многообразие фразеологизмов делает язык перевода подлинно живым и народным. При этом использование их всегда оправдано речевой ситуацией и мотивировано эстетически.

Переводчики мастерски решают проблему с фразеологизмами разговорного характера, зачастую не имеющими эквивалента в армянском языке и трудно переводимыми, тем самым сохраняют стилистические особенности подлинника.

Прибегая к лексико-семантической замене переводчики сохраняют смысловую и интонационный оттенок оригинала. Например: ‘как бог на душу положит» – ‘Աստուած ինչ որ յարմար տեսաւ այն պիտի ընեն’ («Кочнак»), ‘աստուած գիտնէ’ у Дж. Тер-Григоряна; ‘Земля слухом полнится’: ‘³Ե՞նձնս Է՞նծ»³ի ին՞Յ’ у З. Темирчян, ‘Օայնն աշխարհքս վեր է կալել’ у М. Абегяна, ‘աշխարհիս լուրերը հեշտ և շուտ են տարածվում’ у Ал. Цатуряна, ‘ամբողջ աշխարհը գիտէր’ у Дж. Тер-Григоряна, ‘ամբողջ երկրին մեջ ատոր վրայ կը խօսուէր’ у неизвестного автора, ‘այդ ցարազան ամենուն ծանօթ է’ у Галемкаряна. Таким образом, каждый переводчик применяет своеобразный подход при этом переводе, но более удачным является перевод М. Абегяна.

Наконец, обобщая результаты сопоставлений, можно сказать, что М. Абегян, отходя от оригинала, приближает свой перевод к армянскому читателю. Несмотря на некоторые погрешности, в переводе М. Абегяна много интересных и творческих решений. Перевод Джалала Тер-Григоряна также близок к оригиналу и более современен.

Нет перевода, который был бы равен оригиналу. Перевод – не подлинник, и, как мы знаем, не существует идеальных переводов, поэтому один и тот же оригинал можно переводить много раз на один и тот же язык и в каждом новом переводе можно продолжать стремиться к совершенству.

Литература

1. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 22-х тт. Т. 15. – Москва, 1983.
2. Гусев Н.Н. Лев Николаевич Толстой: Материалы к биографии с 1870 по 1881 год. – Москва, 1963.
3. Базян С.С. Л. Толстой и Армения (Армянская литературно-общественная и критическая мысль). – Ереван, 1999.
4. Бабаджанян Р.А. Մանուկ Խաչատուրի Արեղյան. Բիրրիոգրաֆիա: – Ереван, 1963.
5. Арутюнян С. Մանուկ Արեղյանի բիրրիոգրաֆիան: – Ереван, 1970.
6. Овакимян Б.М. Словарь армянских псевдонимов. – Ереван, 2005.
7. Аракс. – Кн. II. СПб, 1888.
8. Մտտուած գիտե արդարն ու մեղավորը, բայց դատաստանը շուտ չի անում / Пер. М.А., – Тифлис, Тип. М. Вартанянца, 1891. № 31. – с. 4–22; «Մտտուած գիտե արդարն ու մեղավորը, բայց դատաստանը շուտ չի անում», Пер. А.А. – Тифлис, 1903. – с. 3–29.
9. Ахбюр, Тифлис, 1900 г., 29 окт., № 42, с. 613–617; «Ахбюр», Тараз, Тифлис, 1910г., №17, с. 1–8.
10. Восстан. «Константинополь», 1911, № 1.
11. Татевосян Р.В. Л.Толстой и армянская классическая литература. – Ереван, 1990.
12. Պատմութեան Տղամայր. Արիւնք. Т. 2 – Каир. «Саак-Месроп», без указ.года.
13. «Кочнак». – Нью-Йорк, 1909, июнь – № 24, июль – № 25х – с. 529–531; 555–558.

Ohanyan L.H.

Surenavan Secondary School

The story of L.N. Tolstoy «God sees the truth, but will not tell soon» in Armenian translations

In this article, we compare the Armenian translations of the story «God sees the truth, but will not tell soon»: the translations of Alexander Tsaturyan, Manuk Abeghyan, Jalal Ter-Grigoryan (two editions), an unknown author, Zaruhi Temirchyan and the translation of Levon Galemkaryan. The translation by an unknown author, published in «Kochnak», and by Galemkaryan were made in Western Armenian. Each translator uses a unique approach in this translation, but M. Abegyan's translation is more successful.

Keywords: enlightened state of mind, illusory nature, Confession, decisions.

Ирония как одна из основных характеристик современной разговорной речи

Данная статья посвящена иронии как одной из основных характеристик современной разговорной речи. Автор статьи отмечает, что русский язык меняется в соответствии со своими законами в ускоренных темпах, что в разговорной речи ведет к обращению к просторечно-жаргонно-сниженной и цинично-иронической формам речевой коммуникации. В статье указывается, что популярным стало о серьезном говорить несерьезно с некой долей сарказма. Делается вывод о том, что одними из способов передачи иронии являются лингвистические приемы «парафраз», «антифразис», ироническое преувеличение (возвеличивание) или намеренное снижение, приемы скрытой иронии, которые становятся популярными в современной речевой практике, поскольку это дает возможность сделать речь более остроумной, оригинальной, своеобразной.

Ключевые слова: антифразис, ирония, коммуникация, парафраз, разговорная речь, речь, русский язык, слово, язык.

Исследуя современное состояние русского литературного языка, ученые-лингвисты отмечают, что «его речевое использование оказалось в начале XXI века таким нестандартным, что грозит отразиться на самой системе. Язык текущего момента, обычно игнорируемый лингвистами, стал вдруг предметом пристального исследования» [1, с. 35].

Установлено, что русский язык, оставаясь вполне самим собой, стремится соответствовать, причем как можно быстрее, процессам российского общества: он меняется в соответствии со своими законами, но ненормально ускоренными темпами. Ускорение ведет к переосмыслению традиционных средств выражения, на смену которым приходят просторечно-жаргонно-сниженные и цинично-иронические формы речевой коммуникации.

Максим Кронгауз, автор известной книги «Русский язык на грани нервного срыва», говорит, в частности, об «иронии по инерции» как характерной особенности современной разговорной речи [3, с. 140]. Стало модным о серьезном говорить несерьезно, с шуткой и даже с определенной долей сарказма и издевки. Одним из способов передачи такого рода иронии является

разрушение известных речевых клише, которые были и остаются источником постоянной языковой игры. Многие любят не сами крылатые слова, а возможность как-то изменить известное выражение, исказить, разрушить его, иногда просто поставить в неподходящий контекст: «Умом Россию не понять, а чем понять, опять не ясно. Умом Россию не понять, а другим местом больно. Счастливые всегда потом рыдают, что вовремя часов не наблюдают (Игорь Губерман).

Само клише привлекает внимание и одновременно является тестом на «свой – чужой», а игра с ним по замыслу говорящего должна вызвать юмористический или иронический эффект (что, впрочем, не всегда удается). Смыслы речевого клише сталкиваются, и вместо одной линейной фразы возникает многомерный текст. Разрушитель цитаты вступает с автором в короткую и комическую дискуссию» [3, с. 142].

В сущности, перед нами известный лингвистический прием, который становится очень популярным в современной речевой практике. Этот прием называется «парафраз» (греч. «пересказ») – прием, состоящий в изменении лексического состава какого-либо устойчивого выражения или текста» [4, с. 66].

Выразительный эффект парафразы состоит, во-первых, в неожиданном разрушении определенной модели непредсказуемым элементом, то есть в эффекте обманутого ожидания, во-вторых в том, что он придает двойное звучание всему контексту. Исследователи современного текста доказали, что текст вообще становится многомерным, многопространственным, характеризуясь наслоением смыслов, предполагая активное соучастие читателя в их расшифровке: «Бразильский бы выучил только за то, что надо ж куда-нибудь ехать» (короткая дискуссия с патриотизмом Маяковского, в которой несуществующий «бразильский язык» сталкивается с русским, а на смену гордости Лениным выдвигается желание побыстрее сбежать). Мы видели лозунги на плакате «Партия есть наш ум и совесть» с перечеркнутым мягким знаком в слове «есть» и лозунги против ГКЧП в августе 1991, обыгрывающие фамилии участников: «Кошмар на улице Язов».

Но следует отметить, что «парафраз» как языковой прием известен давно. Он успешно использовался авторами и раньше для создания комического, в частности иронии и юмора. И если говорить об ироничности сегодняшней разговорной речи, то, прежде всего, мы находим ее в произведениях писателей – сатириков. Вот, например, как представлен указанный лингвистический прием в текстах М.Н. Задорнова: «А лозунг «Сохраним окружающую среду!» можно вешать в любой точке нашей страны «от Москвы до самых до окраин». Потому что хоть и «широка страна моя родная», но окружающая среда в ней такова, что никто из нас «другой такой страны не знает, где ТАК дышит человек» [2, с. 169].

В своей записной книжке, материалы которой вышли потом как «Записные хиханьки-хаханьки», Е.В. Петросян также пользуется этим приемом для создания каламбура: «А можно я вам верну долг честью? Лучше меньше, да лучше, а еще лучше больше, да лучше. Мне нравится, что вы больны не от меня. Сообщение на пейджер: сосед купил мебель. Сегодня ночью буду тебя душить. Подпись: «Жаба» [5, с. 101, 107].

Но надо сказать, что для правильного понимания приведенных выше текстов требуются фоновые знания. Они могут возникнуть при чтении предшествующего текста или оказаться вовсе за пределами текста, как результат знаний и опыта, которыми обладают и говорящий и пишущий. Не случайно М.Н. Задорнов во вступлении к сборнику своих рассказов пишет: «Уже сейчас какие-то из фельетонов, написанных в то время, наверняка непонятны молодежи. А пройдет сто лет – и люди будут узнавать о нашем времени из учебников и энциклопедий. Но ... учебники, как, впрочем, и энциклопедии, всегда составляются властью. И они не могут быть объективными. Возможно, на помощь людям XXI века придут произведения сатириков? Именно они помогут понять наше время. Слушая их, зрители смеялись. Значит, эти произведения были правдивыми, точно отражали жизнь. Поэтому они и сохраняют наше время в деталях лучше, чем археологические раскопки» [2, с. 5].

В современных текстах ирония создается не только при помощи парафраза. Есть множество приемов создания комического и иронии, в частности. М.Н. Задорнов, например, широко применяет стилистические фигуры двусмысленности речи, например «антифразис» – (гр. «противоположное сказанному») – употребляется, когда мы говорим противоположное тому, что думаем» [4, с. 243]:

Должен сознаться, чем старше я становлюсь, тем больше не понимаю. Например, я не понимаю, почему после сокращения штатов количество работников в учреждениях все увеличивается. Я не понимаю – еще хоть в одной стране есть женщины, которые жалуются одновременно на то, что нет продуктов и что они не могут похудеть? [2, с. 139].

Писатели-сатирики часто используют ироническое преувеличение (возвеличивание) или намеренное снижение. Этот прием был одним из самых продуктивных в творчестве М.М. Зощенко: «Эта маленькая грустная история произошла с товарищем Петюшкой Ящиковым. Человека чуть не зарезали. На операции» («Операция»).

Двуплановость, создающаяся при помощи иронического преувеличения и намеренного снижения, основана на контрасте – несоответствии того, о чем говорить, и того, что есть на самом деле.

Итак, ирония зародилась как стилистический прием в художественной литературе, затем она становится не только приемом, но и художественной формой выражения, нередко отражая особенности мировоззрения автора, то

есть становится мировоззренческой категорией. Именно личность автора и его личностно-ориентированная речь становится основой создания иронии. При этом происходит не столько замена слов, оборотов, выражений, образов, сколько их переосмысление, переоценка и определенная деформация. В современной речевой практике часто используются приемы скрытой иронии, и происходит это нередко по инерции, как желание сделать свою речь более остроумной, оригинальной, своеобразной.

Литература

1. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г. Карнавализация жизни и карнавализация языка // Теория и практика лингвистического анализа текстов СМИ в судебных экспертизах и информационных спорах: Материалы межрегионального научно-практического семинара. – М., 2002. – С. 34–48.
2. Задорнов М.Н. Вдруг откуда ни возьмись. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 448 с.
3. Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак: Языки славянских культур, 2007. – 229 с.
4. Москвин В.П. Стилистика русского языка. Теоретический курс. – Ростов н/Д. «Феникс», 2006. – 630 с.
5. Петросян Е.В. Записные хиханьки-хаханьки. – М.: АСТ МОСКВА, 2006. – 379 с.

Odekova F.R.

*North Caucasian Federal University
Stavropol State Pedagogical Institute*

Irony as one of the main characteristics of modern colloquial speech

This article is devoted to irony as one of the main characteristics of modern colloquial speech. The author of the article notes that the Russian language is changing in accordance with its laws at an accelerated pace, which in colloquial speech leads to an appeal to colloquial-slang-reduced and cynically-ironic forms of speech communication. The article points out that it has become popular to talk about serious things frivolously with a certain amount of sarcasm. It is concluded that one of the ways to convey irony is the linguistic methods of «paraphrase», «antiphrasis», ironic exaggeration (exaltation) or deliberate reduction, methods of hidden irony, which are becoming popular in modern speech practice, since this makes it possible to make speech more witty, original, unique.

Keywords: antiphrasis, irony, communication, paraphrase, colloquial speech, speech, Russian language, word, language.

Синонимия как адаптер новых заимствований

Статья посвящена раскрытию адаптационного потенциала синонимии в отношении заимствованных неологизмов. Автор намечает три вектора адаптации – коммуникативный, ментальный и системно-структурный. Выявлены приемы синонимического пояснения неологизмов в тексте – конструкции-толкования, пояснительные конструкции, конструкции с однородными членами, дистантное расположение единиц. Показано, что синоним выступает образцом для морфологического, синтагматического и семантического освоения заимствования.

Ключевые слова: заимствования, синонимия, активные процессы в русском языке, языковая адаптация, аналогия.

Заимствование лексики – один из наиболее активных языковых процессов современности (см. работы Л.П. Крысина, В.Г. Костомарова, Э.Ф. Володарской, М.А. Кронгауза, И.А. Стернина, Е.В. Мариновой и др.). В «Словаре новейших иностранных слов» [6] зафиксировано около 3,5 тысяч заимствований активного употребления, вошедших в русский язык за последние 40 лет. На фоне обычных темпов прироста лексикона эта цифра довольно значительна.

В условиях наплыва инородных элементов языковая система нуждается в эффективных механизмах их скорейшей адаптации. Действенным алгоритмом языкового и ментального освоения новых заимствований является аналогия, которая разворачивается на площадке синонимических сближений. Вклад синонимии в «обработку» иноязычных неологизмов прослеживается в нескольких направлениях.

Во-первых, близкие по значению слова позволяют носителям языка осмыслить неологизмы – вывести их из зоны агнонии в светлую зону понимания. На коммуникативном уровне это реализуется употреблением нового заимствования в сопровождении его синонима. Анализ речевого материала позволяет выделить несколько приемов, с помощью которых говорящий обеспечивает понимание заимствования синонимическими средствами.

Наибольшей объяснительной силой обладают конструкции-толкования, заостряющие внимание адресата на значении неологизма. К показателям таких конструкций относятся глаголы *значить*, *означать*, *называться*, *связка это* и др.

Итак, бриф (от англ. brief – кратко, сжато) – это техническое задание, которое необходимо составить прежде, чем вы начнете планировать какую-либо промо-акцию. Да будет бриф! // «Рекламный мир», 2003.04.28 [3].

Ему незнакомо было слово «дизайн», что означает, как известно, применительно к техническим изделиям, «художественное конструирование»... Е.А. Городецкий. Музыка (1982–1986) [3].

Следующим по силе приемом можно считать пояснительные конструкции, функциональное назначение которых состоит в назывании уже обозначенного понятия другими словами. Маркерами этих конструкций служат союзы *то есть, а именно, иными словами, иначе говоря, или* и проч., а также – при бессоюзном способе сочленения – тире или обособление запятыми [4, с. 186–188]. В качестве частного случая пояснительного оборота могут рассматриваться вставные конструкции со значением пояснения. Данные обороты могут быть как однословными, т. е. состоящими из одного синонима, так и распространенными.

Светлые корпоративные головы поняли, что «Ява» – единственный многообещающий российский бренд, то есть полноценная торговая марка с более чем столетней биографией и принадлежностью к конкретной фабрике. Олег Алямов. Новые русские сигареты // «Столица», 1997.10.28 [3].

Если позволить себе известную степень упрощения и отождествить память с хранением текстов, то можно будет выделить «память информативную» и «память креативную (творческую)». Ю.М. Лотман. Память в культурологическом освещении (1985) [3].

Вот начальные медицинские заключения и характеристика ее состояния, везде ужасное слово «канцер» – латинское название онкологического заболевания. Владилен Барашенков. Экстрасенсорика по гамбургскому счету // «Знание – сила», 1999 [3].

Иногда синонимические пояснения даются в рамках небольших этимологических справок. Это возможно в том случае, если заимствование вошло в язык без формально-смысловых преобразований и имеет в нем эквивалент.

Профессиональный клининг (от англ. Clean – «чистка», «уборка») появился в США в 50-х гг. XX в.; в 60–70-х гг. он уже процветал и в Европе [7].

Сам термин «коллаборация» (букв. сотрудничество) принадлежит Петену, призвавшему нацию в радиообращении 30 октября 1940 г., сотрудничать с оккупантами [7].

Еще один прием пояснительного характера – контактное расположение неологизма и его укорененного синонима. Не понимая единицу, реципиент обращается за поддержкой прежде всего к соположенным лексемам, даже если в тексте не содержится указаний на их разъяснительный потенциал. Отождествлению единиц способствует их морфологическая единообразие, синтаксическая однофункциональность и связанность инто-

812 | нацией перечисления, т. е. употребление в качестве однородных членов предложения.

Вы имеете за спиной мощный культурный бэкграунд, огромный опыт работы на сцене и в кино [7].

Начал с того, что перечитал ворох «драфтов», черновики. А.Д. Шмеман. Дневники (1973–1983) [3].

На субъективном уровне это воспринимается как озарение, прозрение, инсайт, внушенное свыше, боговдохновение. Карл Левитин. Изреченная мысль // «Знание – сила», 2009 [3].

Последний прием текстовой синонимизации – дистантное употребление единиц. Его основное назначение состоит в смысловой когезии текста, в то время как пояснение неологизма либо относится к факультативным задачам говорящего, либо вообще не входит в круг его задач.

Слева в нескольких метрах от нее стояли сотрудники местной СБ в униформе и несколько телохранителей Нестора в черных костюмах. Одного она узнала – это был тот самый громил, который помог ей вынести Бунина из подвала. Маруся резко развернулась спиной к бодигардам – авось не обратят на нее внимания. Полина Волошина, Евгений Кульков. Маруся (2009) [3].

В подобных случаях отождествление непонятого заимствования с общеизвестным синонимом осуществляется с опорой на ситуационный анализ высказываний и общие принципы тема-рематического развертывания текста. Выстраивая сеть участников и обстоятельств описываемых ситуаций, моделируя смысловую архитектуру текста, читатель индуктивным путем относит к одному слоту две номинации, которые признаются условно синонимичными по причине их соотнесенности с одним и тем же денотатом.

В приведенном выше примере лексема *бодигарды* называет некоторого одушевленного участника ситуации. Из предшествующего контекста ясно, что на роль функционального эквивалента могут претендовать две единицы – *сотрудники СБ* либо *телохранители*. Но, поскольку в тематическую прогрессию вовлечена вторая единица (*одного* [из телохранителей] *она узнала; громил*), по правилу неразрывного развертывания смысла именно она является первым кандидатом на роль контекстуального синонима.

Пояснение неологизма независимо от выбранного приема может быть не только прогрессивным (от заимствования к укорененной единице), но и регрессивным (от укорененной единицы к заимствованию). Причем регрессивные конструкции являются, на наш взгляд, более действенными, поскольку удовлетворяют общедидактическим принципам «от простого к сложному», «от известного к неизвестному».

На Западе у 99 % людей, добившихся успеха, есть собственный наставник – коуч [7].

Зачем? Я же не артист. Компьютерщик, немного программист. Айтишник, короче. Алексей Слаповский. Большая Книга Перемен // «Волга», 2010 [3].

*Под поддержкой сообщества понимается следующее: <...> * персонализация (кастомизация), обеспечение выбора и хранения личных настроек, влияющих на вид сайта и отражающих индивидуальные предпочтения посетителя <...>.* А.Г. Финогеев. Закономерности развития информационного пространства и системы управления семантикой сайтов // «Информационные технологии», 2003.07.21 [3].

Важно отметить, что пояснительный потенциал лексем может реализовываться в тексте за счет межчастеречной синонимии – сближения слов, относящихся к разным частям речи, но сохраняющим семантическую связь на уровне корневой морфемы. Так, в примерах, приведенных ниже, прилагательное *коммуникабельный* поясняется с помощью существительного *контакт*, которое является однокоренным для непосредственного синонима – слова *контактный*. Ср. в других примерах: *креативный* – *творчество* (*творческий*), *ресерч* – *поизучать* (*изучение*).

Заказчики мои – люди коммуникабельные, легко, охотно и умело устанавливают контакт. Леонид Блехер, Ирина Прусс. Ярмарка «Отрада» // «Знание – сила», 1997 [3].

На чем российский рекламодатель экономит, проводя РК? Зачастую на креативных разработках. Казалось бы, чего проще – генерировать идею, но ведь творчество в рекламе не тождественно творчеству в искусстве. Думать может не всякий // «Рекламный мир», 2000.03.30 [3].

Перед тем как объявить победителя, – начал господин Кашин, – я сделал собственный «ресерч», поизучал историю вопроса [7].

Во-вторых, благодаря синонимическим сближениям новые слова встраиваются в лексическую систему и закрепляются в ней. Приобретая синонимы, заимствования вместе с тем получают точные координаты в семантическом пространстве, что позволяет носителям оперативно приводить их в состояние коммуникативной готовности. По замечанию Ю.С. Степанова, «разыскивая в памяти нужное слово или понятие, человек движется вдоль структурных линий, пронизывающих систему лексики» [5, с. 52]. Интеграция заимствований-неологизмов в синонимическую навигацию обеспечивает их «видимость» в ментальном лексиконе человека. Неслучайно, в качестве наиболее частотной реакции на стимул, представляющий собой новое заимствование, как правило, выступает его укорененный в языке синоним. Например, *фейк* – *подделка, фальшивка, ложь...*; *дедлайн* – *срок, сроки, время...*; *китч* – *безвкусица, лубок, гротеск...* [8]. Доминанты синонимических рядов, являясь узлами ассоциативно-вербальной сети, выполняют роль активизатора заимствований на входе и на выходе речевых высказываний.

В-третьих, синонимы служат своего рода образцами для разностороннего освоения и развития неологизмов в системно-структурном ключе. По словам Е.В. Мариновой, «Аналогия заимствуемого слова с русским словом (исконным или заимствованным ранее, «обрусевшим») является ведущим фактором, определяющим особенности освоения слова» [1, с. 41]. Адаптационная сила синонимии работает и в грамматическом, и в лексико-семантическом направлениях.

Морфологическая аналогия заметнее всего проявляется на материале неизменяемых слов – не имея формальных показателей принадлежности к классу, такие единицы нередко заимствуют грамматическое значение у ближайшего синонима. Например, *комьюнити* ср. р. ← *сообщество*; *бариста* м.р. ← *кофевар*; *массмедиа* pl. tantum ← *средства массовой информации*. Особенно ярко аналогия видна в тех случаях, когда заимствование имеет разную грамматическую характеристику в зависимости от значения: *секьюрити* ‘охрана’ – ж. р., *секьюрити* ‘охранник’ – м. р. Изредка заимствования присваивают род синонима в обход формальному принципу. Например, лексема *сторис*, оканчиваясь на согласный, функционирует как слово женского рода по аналогии со словом *история*.

Значимым направлением языковой адаптации заимствования является его синтагматическое освоение. Сочетаемость – вещь, как известно, во многом национально специфическая, ср.: *жидкий чай* – *lousy* ‘вшивый’ *tea*, *крупный песок* – *coarse* ‘грубый’ *sand*, *завести друзей* – *to make* ‘делать’ *friends*. Заимствуя слово, мы вырываем его из типичного речевого окружения и тем самым «стираем» его продуктивные настройки. Один из способов их оперативного наращивания состоит в «одалживании» базовой сочетаемости у хорошо освоенных эквивалентов.

К примеру, слово *хайп* закрепляется в словосочетаниях *хайп вокруг кого-чего-л.*, *поднять (раздуть) хайп*, которые свойственны его синониму *шумиха* и отчасти *ажитаж*. Валентностные свойства существительного *скилл* очевидным образом формируются с опорой на сочетаемость слов *навык* и *умение*: *профессиональные скиллы*, *скилл вождения (рисования)*, *набор скиллов*, *развивать (прокачивать) какой-л. скилл*. Сочетаемость слова *лайфхак* практически идентична сочетаемости слова *хитрость*, ср.: *ценный лайфхак* – *полезная хитрость*, *придумать (применять, использовать, знать) лайфхак / хитрость*, *лайфхак / хитрость заключается (состоит) в чем-л.*

Следует отметить, что сочетаемость заимствованных неологизмов, как правило, уже сочетаемости укорененных единиц; это обусловлено, во-первых, вхождением заимствований в гораздо меньшее количество контекстов, во-вторых, их смысловыми спецификациями. Так, слово *буллинг*, в отличие от слова *травля*, не реализует объектную валентность (**буллинг ребенка*); лексема *дедлайн* невозможна в сочетаниях **выполнить что-л.* (*закончить*

что-л.) в *дедлайн* / к *дедлайну*; единица *прессинг* не предполагает неодушевленного субъекта (**прессинг внешних обстоятельств, ситуации*) и не входит в предложно-падежные сочетания со значением объекта (**прессинг на избирателей*).

Семантическая аналогия иноязычных слов проявляется прежде всего в развитии многозначности по моделям укорененных единиц. Так как метонимический фонд по большей части универсален, ведущую роль во вхождении слов в семантическое пространство языка играют метафорические переносы. Например, слово *клон* по аналогии со словом *копия* приобретает значение ‘о ком-чем-л. очень похожем на кого-что-л. другое’, ср.: «*В-третьих, законопроект является практически клоном не лучших аналогичных законов, принятых в других регионах*» [7]. Единица *профит* развивает переносное значение по той же модели, что и слово *выгода*: ‘прибыль, доход’ → ‘польза, преимущество, личный интерес’, ср.: «*Хотя интервью и не пошло, но некоторый профит мы от него все же имели*» [3].

Глагол *пиарить* употребляется не только в прямом профессиональном значении, но и в переносном разговорном ‘расхваливать’, ср.: *Хозяйка так пиарила кота на «Авито», что разозлила рунет*. Такой же перенос демонстрирует лексема *рекламировать*: «*А нельзя ли обратиться за советом к твоему знакомому, которого ты так рекламировал мне недавно как большого специалиста по электронике?*» [2, с. 1012]. Прилагательное *брутальный* по аналогии со словом *грубый* может описывать, с одной стороны, внешность и характер человека (*грубый мужлан* || *брутальный мачо*), с другой, облик неодушевленных предметов (*грубая мебель* || *брутальный дизайн*). Появление у новейших заимствований переносных значений, органичных национальной семантике, демонстрирует их встраивание в когнитивные языковые модели.

Таким образом, синонимия выступает своего рода плацдармом для многовекторной адаптации заимствованных неологизмов. На первый взгляд может показаться, что иноязычная лексика паразитирует на теле синонимии. В действительности, их отношения следует считать взаимовыгодными: если синонимия обеспечивает иностранным словам вхождение в язык, то заимствования обогащают синонимический фонд новыми элементами и сообщают ему необходимый динамический заряд. Внедряясь в синонимическую парадигму, неологизмы влияют на семантическую конфигурацию ряда, позицию синонимов в парадигме и картину стилистического распределения слов.

Литература

1. Маринова Е.В. Иноязычные слова в русской речи к. XX – н. XXI вв.: проблемы освоения и функционирования: автореферат дис. ... д-ра филол. наук. – Москва, 2008. – 44 с.

- 816 | 2. Морковкин В.В., Богачева Г.Ф., Луцкая Н.М. Большой универсальный словарь русского языка / Под ред. В.В. Морковкина. – Москва : Словари XXI века; АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2016. – 1456 с.
3. Национальный корпус русского языка (НКРЯ). – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru>
4. Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – Москва : Наука, 1980. – 709 с.
5. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. Учеб. пособие для студ. филол. спец. пед. ин-тов. – Москва : Просвещение, 1975. – 271 с.
6. Шагалова Е.Н. Словарь новейших иностранных слов. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2017. – 576 с.
7. Sketch Engine for Russian language learning (ruSKELL). – Режим доступа: <https://skell.sketchengine.eu/#home?lang=ru>
8. Sociation.org – Режим доступа: <https://sociation.org/>

Olkhovskaya A.I.

Pushkin State Russian Language Institute

Synonymy as an adapter of new borrowings

The article deals with the description of the synonymy adaptive potential in relation to borrowed neologisms. The author outlines three vectors of adaptation – communicative, mental and system-structural. There revealed techniques neologism explanation by synonyms in the text, such as constructions-interpretations, explanatory constructions, constructions with homogeneous terms, distant arrangement of units. There shown the synonym is a model for morphological, syntactic and semantic development of borrowing.

Keywords: borrowings, synonymy, active processes in the Russian language, language adaptation, analogy.

Родной язык как фактор воспитания личности в эпоху глобализации «психолого-филологический ракурс»

Статья посвящена рассмотрению роли родного языка в воспитании личности в эпоху глобализации. Проанализированы психолого-филологические факторы, которые влияют на картину мира подрастающего ребенка. Большое внимание в статье уделяется проблеме сохранения психического здоровья ребенка в условиях воздействия образов массовой культуры.

Ключевые слова: родной язык, глобализация, языковая картина мира, воспитание и психология личности, психология языка, воспитание в эпоху глобализации, культурные трансформации.

Социально-экономические процессы, происходящие на современном этапе, как в России, так и в мире целом, в том числе и на постсоветском пространстве, проявляются в трудностях установления межнационального и межкультурного диалога, бросают вызов национальному самосознанию, традиционным ценностям и языку, который, в свою очередь, отражает в себе происходящие трансформации. А между тем, важно понимать, что язык выполняет не только коммуникативную функцию, но и, воплощаясь в текстах, создает идейно-смысловое поле, картину мира, проявляющуюся в национальных и культурных традициях, менталитете народа. Культура, рассматриваемая с позиций семиотики, согласно Ю. М. Лотману, представляет собой особым образом организованный текст, текст – как последовательность знаков, построенную согласно требованиям языка. В этом отношении актуальным видится привлечение внимания к проблеме вторжения иностранных слов в русский язык (ивент, локация, логистика, креатив, ток-шоу, девелопер, ритейлер, спойлер, фейк, хайп и т. п.). В процессе повседневной языковой деятельности происходит замещение иностранными словами уже имеющихся слов со сходным значением в русском языке, активное использование этих слов в СМИ и в различных публичных пространствах (вывески, названия организаций и т. п.). В связи с этим декартовское выражение «мыслью – следовательно, существую» заставляет задуматься о том, «как мы мыслим?» и «как, в связи с этим существуем?». Особенно, если исходить из позиций

818 | А. А. Потебни, занимавшегося психологическими проблемами языкознания и указывавшего на то, что самосознание и сознание являются продуктами языка, Г. Г. Шпета, в сфере научных изысканий которого находился анализ внутренней формы слова, лежащей в основе интериоризации культуры, формирования как индивидуального, так и общественного сознания, и Л. С. Выготского, который говорил о том, что слово имеет знаковую природу, является психическим орудием, изменяющим сознание субъекта, и становится социокультурным посредником между индивидом и миром. Возникают вопросы: «к чьим моделям мира мы приобщаемся?», «какие ценности бытия примериваем?» и «приверженцами каких убеждений и идеологий становимся?». И это особенно актуально для подрастающего поколения.

Считая основой образованности знание многих, в том числе древних языков, о значении родного языка в воспитании личности говорили виднейшие зарубежные ученые, мыслители и педагоги (Т. Мор; М. Лютер; В. Ратке; Я. А. Коменский: «сначала родной язык, потом латынь», «всеобщее обучение в школах родного языка»; И. Г. Песталоцци; В. Гумбольдт: «основополагающее образовательное и воспитательное значение языка» и др.).

Среди отечественных исследователей, мыслителей, просветителей и педагогов отметим И. Т. Посошкова; М. В. Ломоносова, выдвинувшего идею о воспитательном значении русского языка и написавшего первую грамматику на русском языке и руководство к риторике; Н. Г. Чернышевского; К. Д. Ушинского, определившего центральное место родного языка в обучении и воспитании, указавшего, что мысль и язык находятся в неразрывном единстве, обуславливая характер жизнедеятельности человека: «родной язык – энциклопедия народной жизни» [11]; Н. И. Пирогова, считавшего, что презрение к родному языку «позорит национальное чувство»; Н. А. Корфа, Н. Ф. Бунакова и др. В. М. Бехтерев обращает внимание и на важнейшую роль языка в объединении народов. Согласно его мнению, язык, как сложная система символических рефлексов, является результатом непрерывного общественного творчества на протяжении длительного времени. «Языку мы обязаны совершенствованием религии и морали, науки и искусств, даже техники» [1, с. 122]. Продолжая мысль ученого, можно сказать, что и язык музыки, в свою очередь, является носителем идеалов народа, его национальной самобытности и духовных ценностей. В этом отношении слово, положенное на музыку, обладает еще большей силой воздействия, еще большими возможностями оказывать влияние на психику подрастающего поколения. А если к этому добавляется и соответствующее изображение?

В настоящее время, в эпоху глобализации и информационного общества особенное значение приобретает проблема информационной гигиены. Обращаясь к современной отечественной текстовой, визуальной и интонационной среде, ориентированной, в том числе, на детскую аудиторию, представленной

в книгах, игрушках, музыке, анимационных фильмах и компьютерных играх, важно отметить присутствие заметного агрессивного начала, пренебрежение традиционными нормами воспитания и поведения, а то и вовсе упразднение основных гуманистических ценностей, присущих отечественной культуре. Все это направляет сознание и поведение ребенка в область асоциальных форм реагирования, обогащает как соответствующим словарным запасом, так и, можно сказать, патологическим в духовном отношении багажом эмоций и смыслов. В настоящее время, на наш взгляд, в повседневном детском (и не только) информационном пространстве наблюдается реальный дефицит содержания, способствующего образовательному и воспитательному процессу, особенно на площадках центральных СМИ. И это можно рассматривать как серьезную проблему государственного значения, которая в перспективе может обернуться масштабными последствиями в духовно-нравственной сфере народа. В связи с этим важно систематично и последовательно вести работу против пропаганды образов массовой культуры, базирующихся на пренебрежении к русскому языку, национальным традициям и духовным ценностям.

В отечественной педагогике существуют действенные методы борьбы с клиповостью мышления, захватившей подрастающее поколение (об опасности клипового сознания мы уже писали [4]). В советское время была выстроена действенная модель подготовки не просто хороших специалистов, но и воспитания высокоморальных людей. Воспитание и образование были делом государственной важности, поскольку руководство страны понимало, что молодежь – это будущее. Поэтому воспитание выстраивалось в духе созидания, жизнестроительства (взять даже песни тех лет, в которых не было места унынию, а были глубокие смыслы, задор, оптимизм, призыв строить светлое будущее своими руками). Это понимали и педагоги XIX столетия, и филологи, призывающие писать для детей, издавать для них просветительские журналы (этот вопросы нами затрагивался в статье, см.: [6]). При этом нужно оберегать детей от псевдонаучной и псевдопознавательной, глубоко безнравственной литературы вроде серии книг «Семья у нас и у других», пропагандирующей однополюе отношения и откровенно развращающей ребенка, а также серии детских книг о проблемах пищеварения и т.п., поскольку это направляет их неокрепший ум в деструктивное русло и мешает гармоничному развитию личности. Так, современные православные педагоги и психологи И. Я. Медведева и Т. Л. Шишова делают акцент на том, что без духовного воспитания невозможно выздоровление и сохранение нашего общества и государства в целом. Авторы пишут, что возрождение «возможно лишь при восстановлении во всей полноте сложенного веками архетипа русского человека, при возрождении подлинной духовности» [8, с. 6]. Слишком многое было разрушено в 1990-е годы, и теперь нужно заниматься восстановлением разрушенного

820 | и сохранением позитивного педагогического опыта прежних эпох. То, что случилось в 1990-е годы, было катастрофой в плане воспитания подростков: «Должно быть, немалому числу читателей вспомнится горьковатый привкус жизни и событий не так давно минувших дней, о которых пишется в этой книге... Советская «стабильность», лживость и лицемерие «эпохи застоя»; перестройка с ее «ветрами перемен», принесшими не только «свежие потоки воздуха», но и много сора и грязи; постперестроечные годы, начавшиеся развалом Союза; «кровавый» октябрь 93-го; жестокие междоусобицы – война в Чечне и бесконечные локальные конфликты, вспыхивающие то в одной, то в другой точке России, серии бесчеловечных терактов; демократические реформы, нововведения и преобразования; нестабильность экономики, «шоковая терапия» и кризис власти; усиление влияния Запада – вот тропинки, напрямую ведущие к столь неутешительным итогам дня сегодняшнего. А итоги... Катастрофическое расслоение и криминализация общества; постепенная деморализация и потеря нравственных ориентиров, извращение идеалов и ценностей; пропаганда и усиленное внедрение западной психологии, чуждой русскому духу и культуре; школьные программы, растлевающие душу с самого раннего возраста; до последнего времени – политика планирования семьи, фактически направленная на уменьшение рождаемости...» [8, с. 5–6]. Отметим так же, что в России, как многонациональном и многоконфессиональном государстве дореволюционная педагогика находится в тесной связи с основами христианской этики, и это немаловажно. Об этом пишет протоиерей Борис Ничипоров: «Все, что относится к Богу, к религии, обращается к высшему в человеке, к образу Божьему в его душе и должно быть обязательно сопряжено с чувством благоговения. Голая информированность вообще не решает и не может решать никаких нравственных и духовных задач. Без благоговения, на мой взгляд, духовное образование бессмысленно. Это даже хуже, чем ничего» [9]. Автор призывает вернуться к христианским ценностям в образовании и воспитании, которые раньше были основой основ, ведь каждое дело начиналось с молитвы, день православного человека начинался с краткой молитвы дома или в храме. Конечно, люди нынешнего века на подобные предложения часто откликаются бурей негодования. Но негодование это вызвано, прежде всего, непониманием сути православной этики и русской души. Поэтому можно констатировать, что современный человек испорчен либеральной идеологией и духом безбожия, который внушался коммунистической идеологией. Однако, отвергая все советское и коммунистическое, мы рискуем вместе с водой выплеснуть и ребенка, поскольку советскими педагогами и психологами были открыты и новые законы психологии, и создано немало действенных педагогических систем.

Постоянно к родному языку, к родной литературе обращается в своих книгах протоиерей Артемий Владимиров. Следуя заветам К. Д. Ушинского,

он свое сердце отдает детям и в проповедях, беседах, и в книгах, и поучает педагогов. Например, в книге «Учебник жизни» не только дети, но и взрослые могут многое почерпнуть для себя. В главе «Наш язык и наше слово» отец Артемий пишет: «Наш образ мысли, или мировоззрение, равно как и язык, находится в великой зависимости от образа жизни. Человек, ведущий жизнь предосудительную, зорную, поступающий бесчестно и бессовестно, и философию изберет себе во всем согласную своему испорченному нраву. И как бы он ни старался замаскировать себя словом елейным и напыщенным – шила в мешке не утаишь» [2, с. 113–114]. Язык и речь отражают то, что в человеке сокрыто внутри. А это внутреннее порождается, в свою очередь, тем, что человек читает, о чем он размышляет, к чему прикрепляется его душа. Поэтому, прежде всего, нужно читать больше полезных и хороших книг. Это золотой совет на все времена.

Таким образом, осознавая важность родного языка в воспитании подрастающего поколения, нужно на государственном уровне принять все меры к защите и поддержке русского языка и отечественной культуры. В детском информационном пространстве должна быть создана национальная развивающая и образовательная среда, базирующаяся на отечественных наработках в гуманитарной сфере, а не на западных методиках воспитания. Педагоги должны опираться в своей деятельности на труды выдающихся отечественных психологов, воспитателей и педагогов (С. А. Рачинского, К. Д. Ушинского, прот. Б. Ничипорова, И. Я. Медведева, Т. Л. Шишова, прот. А. Владимиров и др.). Для этого нужна также программа по научному комментированному переизданию этих трудов и творческого наследия забытых выдающихся российских педагогов, начиная с середины XIX века (как, например, ведется работа над изданием трудов С. П. Шевырева, М. П. Погодина, издан И. В. Киреевский). Большое внимание следует обратить на наработки советской мультипликации, а также на познавательные передачи для детей и юношества, на опыт кружковой работы, а также работы юных натуралистов, юных филологов и пр. Необходим отказ от клипового тестового контроля знаний и возврат к полноценному системному образованию.

Литература

1. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии / редкол.: А. В. Брушлинский (пред.) и др.; изд. подгот. В. А. Кольцова, М. В. Муленкова; отв. ред. тома Е. А. Будилова, Е. И. Степанова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1994. – 400 с.
2. Владимиров А., протоиерей. Учебник жизни. Книга для чтения в семье и школе. – Москва : Антик, 2017. – 312 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва : Изд-во АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.

4. Есаков В. А., Логвинова И. В. Воздействие музыки в стиле рэп на сознание современной молодежи // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 1 (69). – С. 102–106.
5. Коменский Я. А. Избранные произведения / Сост. и авт. предисл. Чельцель И. Д. – Москва : Амонашвили, 1996. – 221 с.
6. Логвинова И. В. Обзорение книг для детей и юношества в журналах М. П. Погодина «Московский Вестник» и «Москвитянин» в 1827–1844 гг. // Книга в культуре детства. монография. Т. 3. – Ярославль: Литера, 2021. – С. 157 – 171.
7. Лотман Ю. М. Актуальные проблемы семиотики культуры. – Тарту: ТГУ, 1987. – 149 с.
8. Медведева И. Я., Шишова Т. Л. Дети нашего времени. – Саратов: Изд-во Саратовской Епархии, 2007. – 320 с.
9. Ничипоров Б., протоиерей. Принципы христианской педагогики и нравственное воспитание русских детей // Вестник духовного просвещения. – 1994. – № 1. Режим доступа: URL:// <https://azbyka.ru/deti/printsiipy-hristianskoj-pedagogiki-i-nravstvennoe-vozpitanie-russkih-detej-prot-boris-nichiporov> (дата обращения: 16.04.2022).
10. Потебня А. А. Мысль и язык. – Москва : Лабиринт, 2007. – 248 с.
11. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт пед. антропологии. – Москва : Фаир-Пресс, 2004. – 574 с.
12. Шпет Г. Собрание сочинений / Сост. и отв. ред.: Т. Г. Щедрина. В 11 т. – Т.1. – Москва : РОССПЭН, 2005. – 686 с.

*Orlova E. M.
Logvinova I. V.*

Moscow State Institute of Music named after A. G. Schnittke

Native language as a factor of personal education in the era of globalization: psychological and philological perspective

The article is devoted to the role of the native language in the education of the individual in the era of globalization. The psychological and philological factors that influence the picture of the world of a growing child are analyzed. Much attention is paid in the article to the problem of preserving the mental health of a child in the conditions of invasion of foreign components into his immature consciousness.

Keywords: native language, globalization, linguistic picture of the world, personality psychology, psychology of language, education in the era of globalization, cultural transformations.

Гендерная симметрия и асимметрия в русском и французском языках

В первой части данной статьи рассматриваются вопросы, связанные с «маскулинностью» и «фемининностью», особенности гендерных отношений во французском и русском языках, проблемы определения грамматического рода одушевленных и неодушевленных имен существительных в сравниваемых языках. Во второй части изучается репрезентативность «мужское-женское» на примерах из паремиологических фондов двух языков. Характерной чертой гендерных систем в двух языках является доминирование мужского пола над женским, андроцентризм выражается в иерархии полов, обусловленной стереотипами, господствующими в общественном сознании, отражающем стереотипы и нормы поведения представителей обоих полов.

Ключевые слова: гендерные отношения, гендерная симметрия и асимметрия, русский язык, французский язык, паремиологический фонд.

Данная статья посвящена описанию гендерных стереотипов в русском и французском языках и выявлению универсальных черт и этноспецифических особенностей сравниваемых языков на материале фразеологических фондов двух языков.

Материалом для анализа послужили выборки из корпусов (Национальный корпус русского языка, корпус французского языка «Grantext»), фразеологических словарей русского и французского языков, публицистические тексты, лексикографические данные, необходимые для изучения гендерных категорий русского и французского языков.

Изучая понятия, относящиеся к области гендерологии, стоит заметить, что понятие «гендер» появилось в лингвистике относительно недавно, а гендерный подход в лингвистике, по мнению А.Б. Остапенко основан на описании различий в ролях и статусах в социуме у мужчин и женщин [8, с. 120].

Взаимоотношение понятий рода из области грамматики и пола из биологического уходят своими корнями в далекие античные времена. А.В. Кириллина и А.Б. Остапенко отмечают в своих трудах, что длительное время в данном направлении преобладал детерминизм. Но в начале XX в. гендерные направления в науке поменяли свое направление: во-первых, появились труды Э. Сепира, О. Есперсена и Ф. Маутнера, которые первыми

824 отметили гендерное разнообразие языка как простое следствие исторических и социальных факторов. Во-вторых, Р. Лакофф указывал на то, что язык антропоцентричен (нацелен на человека), а также андроцентричен (ориентирован на мужчин). С. Бовуар отмечала, что женщина в языке имеет роль объекта или исключается вовсе [2].

Обнаружение характерных признаков, несмотря на их неоднозначность, позволило исследователям гендерной лингвистики попытаться переосмыслить и реформировать языковые нормы, тем самым уничтожая языковой сексизм [3, с. 34]. Из чего можно сделать вывод, что феминистская критика языка нацелена не только на разоблачение патриархальных стереотипов, но и на искоренение гендерной асимметрии языка, на право называть, а не подразумевать женщину.

В русском и французском языках обнаруживается ряд признаков, указывающих на андроцентричность языков:

Таблица 1

Особенности гендерных отношений в русском и французском языках

Особенность и язык	Пример из выборки
✓ тождественность понятий человек мужчина во французском и русском языках;	человек – un homme; мужчина – un homme;
✓ отсутствие пары для имени существительного в женском роде во французском и русском языках;	un pilote – пилот; un pompier – кочегар;
✓ преобладание формы мужского рода в ряде слов во французском и русском языках;	un (une) artiste – артист (ка);
✓ появление неологизмов с суффиксами -euse, -trice, -esse во французском языке;	avocate – юристка; professeure – женщина – профессор; rectrice – женщина – ректор;

Данные таблицы 1 (строка 1) обнаруживают в обоих языках преобладание мужского рода над женским. Несколько понятий русского языка можно заменить одним и тем же словом мужского рода во французском языке. Причем проделать то же самое с женским родом невозможно. Это позволяет понять, что французский язык генерализирован в плане номинаций, а русский язык шире в контекстуальном плане.

Данные строки 2 говорят о том, что в сравниваемых языках встречаются случаи отсутствия пар для женского рода. Именование un pilote, преобразованное в женский род посредством использования неопределенного артикля une, обретает в русском языке совсем другое значение. Строка 3 свидетельствует о доминировании форм мужского рода для именовании как женщин, так и мужчин. Строка 4 подтверждает вторичность форм женского рода при обозначении ряда профессий. Слова появляются исключительно в виде неологизмов производных слов с суффиксами -euse, -trice, -esse.

1) Trouver du travail dans sa branche, ça, il n'était même pas question, il y avait des femmes couvertes de diplômes qui travaillaient comme vendeuses, laveuses de vaisselle. *О том, чтобы найти работу по специальности, не могло быть и речи, с институтскими дипломами устраивались продавщицами, посудомойками.* [Светлана Алексиевич. *Время секунд хэнд* (ч. 2) (2013) | Svetlana Alexievitch. *La fin de l'homme rouge ou le temps du désenchantement* (p 2) (Sophie Benech, 2013)] [[https:// www.ruscorpora.ru](https://www.ruscorpora.ru)].

2) Elle a travaillé toute sa vie comme institutrice. Je n'arrive pas à me réjouir de cette nouvelle vie. – *А я ее знаю... она всю жизнь проработала учительницей... Не могу я радоваться этой новой жизни!* [Светлана Алексиевич. *Время секунд хэнд* (ч. 1) (2013) | Svetlana Alexievitch. *La fin de l'homme rouge ou le temps du désenchantement* (p 1) (Sophie Benech, 2013)] [[https:// www.ruscorpora.ru](https://www.ruscorpora.ru)].

3) A dix heures et demie, la duchesse montait en voiture et partait pour Bologne. – В половине одиннадцатого *герцогиня* села в карету и отправилась в Болонью [Gérard Genette. *Figures II* (1969) | Жерар Женетт. *Фигуры II* (Г. Шумилова, Е. Гречаная, И. Иткин, С. Зенкин, 1998)] [[https:// www.ruscorpora.ru](https://www.ruscorpora.ru)].

Следует отметить, что в некоторых ситуациях для того, чтобы обозначить женский род, можно использовать аналитический способ во французском языке. Это могут быть такие лексические единицы, как *femme, madame*.

1) Après Madame le préfet, Madame la présidente du tribunal de grande instance de Foix ou, toujours pour rester dans le domaine de la justice, Madame le procureur de la République, on dit désormais Madame le directeur départemental de la sécurité publique – *Вслед за Мадам Префект, Мадам Председатель суда высшей инстанции и Мадам Прокурор мы говорим теперь Мадам Директор департамента общественной безопасности.* [<https://www.ladepeche.fr/article/2015/04/30/2096365-desormais-on-dit-madame-le-directeur.html>].

Сегодня в лингвистике есть несколько эквивалентных по значению понятий, среди которых такие лексические единицы, как гендер, род, пол. Но не всякий язык может их определить точно, что вызывает неоднозначность и двусмысленность. Для нивелирования различий при указании на половую принадлежность используется грамматический подход. Французская грамматическая традиция характеризуется преобладанием мужского рода над женским.

Историк и филолог, специалист по истории женщин эпохи Средневековья и Нового Времени Элиан Вьенно в своей недавней работе (Viennot 2014), говорит о том, что « le masculin l'emporte sur le féminin – мужской род доминирует над женским ». Однако следует отметить, что распределение по родам может быть основано не только на половом различии. Как считает французский лингвист Андре Мартине для французов «la licorne» – самка в первую очередь, потому, что данное именование – существительное женского рода [1, с. 1092].

Гендерное соотношение в рамках грамматического строя языка

Особенность	Пример
✓ Обобщение рода имен существительных во французском языке;	la girafe la cigogne la souris
✓ Разделение рода имени существительного на женское и мужское во французском и русском языках;	le lion et la lionne – лев и львица le cheval et le jument – лошадь и кобыла l'homme et la femme – мужчина и женщина le fils et la fille – сын и дочь le père et la mère – отец и мать
✓ Использование мужского рода для маркирования существительных женского рода;	Elle est un bon professeur
✓ Выражение принадлежности к полу через артикль	la concierge – le concierge

Как видим из таблицы 2, для одушевленного имени существительного разделение на мужской и женский пол может быть произвольным. Это, прежде всего, касается названий животных, где связь между полом животного и родом слова не имеет принципиальной разницы [1, с. 1093].

Более или менее справедливое разграничение на мужской и женский род наблюдается у существительных, обозначающих людей и животных, относящихся к разряду высших.

Биологический пол и грамматический род очень часто могут совпадать, при этом род обозначают, соотнося его с полом, и как результат возникает два слова, абсолютно разных по составу: le cheval et le jument, le lion et la lionne, l'homme et la femme, le père et la mère, le fils et la fille [1, с. 1093].

Французский в этом плане является гендерным окрашенным языком, понятие мужского рода зачастую выступает в качестве нейтрального компонента, особенно при номинации собирательности: Elle est un bon professeur [1, с. 1093] – Она хороший учитель.

Категория рода имени существительного в данном языке отличается от русского языка. Есть противопоставление мужского и женского родов в ряде номинаций. Замена некоторых категорий грамматики может представлять собой использование маркированных форм. Понятие мужского рода может заменять понятие женского рода. Обратное явление в данном случае не встречается.

Слово, la concierge может выражать признак пола, а слово le concierge закрепляет это понятие в общем виде [1, с. 1093].

В настоящее время фиксируется достаточное количество работ посвященных, гендерной лингвистике. Проблема пола и его отражения в языке, данные об именах существительных, именующих лиц мужского и женского

пола, момент происхождения и зарождение в языке исследуются в трудах Н. А. Янко-Триницкой, рассматриваются в работах М. А. Кронгауза, А. М. Шахмайкина.

Язык относится к социальным явлениям. Изучение особенностей репрезентации гендерного фактора идиомами представляет исключительный интерес, что объясняется потенциалом паремиологического фонда и его способностью хранить и передавать культурную картину определенного народа. Стоит также констатировать, что работы по изучению особенностей концептов «мужское-женское» не многочисленны. Среди таких трудов особый интерес представляет монография В. Н. Телия, в которой содержится раздел, посвященный реализации концепта «мужское-женское» в русском языке, в частности в области фразеологии [5, с. 200].

Таблица 3

Особенности репрезентаций «мужское-женское» в русской фразеологии

Особенность	Пример
✓ Женщина – слабый пол	лакомый кусок слабый пол слабая половина человечества
✓ Мужчина – сильный пол	!мужской ум мужская хватка
✓ Негативное отношение к мужскому полу	маменькин сынок вести себя как баба

В русской культуре устоявшимся фактом считают то, что женщина должна быть домоседкой, отвечать канонам нравственности и быть верной своему мужу. Вольное и недостойное поведение дамы считается отклонением от нормы.

Д.Ч. Малишевская посвятила свою работу изучению гендерного фактора в русской фразеологии и отметила одну особенность: для русского народа любое сопоставление дамы с мужчиной всегда имеет положительный характер. Для представителей мужского пола такое сравнение напротив носит негативный характер [6, с. 181].

Важно также учитывать данные библейских сказаний о концепте «мужское – женское», как в русском, так и во французском языках. Это позволяет выявить некоторые этнокультурные особенности.

Анализ идиом фразеологических фондов двух языков позволил выявить некоторые схожести и расхождения в данной области:

1) в отношениях между мужчиной и женщиной есть некое доминирование первых, например: жена да убоится мужа (рус); *la poule ne doit pas chanter devant le coq* – «курица не должна кукарекать перед петухом» (букв.) – «Знай, баба, свое кривое веретено»;

Можно найти и противоположные значения о положении дел:

быть подкаблучником; держаться за бабью юбку (рус); *c'est elle qui porte la culotte* – «это она носит штаны» (букв.) – «Быть под башмаком у бабы»;

3) особое место в русском языке занимают фразеологизмы, которые содержат в себе значение неверности: наставлять рога (рус);

4) анализ французских идиом по данному моменту несет в себе совсем другую нагрузку. В большинстве случаев женская неверность осуждается строже, чем мужская: *donner un coup de canif dans le contrat* – «дать перочинный нож в контракте» (букв.) – «совершить супружескую измену (о женщине)»;

В заключении хотелось бы отметить, что анализ полученных данных лексических и грамматических единиц как особых гендерных факторов, встречающихся в русском и французском языковом сознании, показал, что категория рода, гендерных отношений в сравниваемых языках – явление очень быстро развивающееся, динамичное. Оно приводит к возникновению андроцентризма в языках [10, с. 226]. Выявленные особенности каждой этнокультуры показывает, что отношение к женщине уступает по важности позиции в обществе и доминантному положению мужчин. Этот феномен в равной степени свойствен для культур сравниваемых языков.

Литература

1. Гаффоров, А. А. Гендерный подход к проблеме категории рода во французском языке / А. А. Гаффоров. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 8 (112). – С. 1092–1094.
2. Де Бовуар С. Второй пол / перевод с французского Ирины Малаховой, Елены Орловой, Анны Сабашниковой. – СПб: «Азбука-Аттикус», 1949 – 924 с.
3. Карандина П. М. Реализация признаков андроцентризма во французском языке / П. М. Карандина, Н. Н. Лыкова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. *Humanitates*. 2018. – Том 4. – № 3. – С. 26–39.
4. Кирилина А. В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филол. науки. – 2018. – № 2. – С. 55–56.
5. Ласкова М.В. Грамматическая категория рода в аспекте тендерной лингвистики. Ростов-на-Дону, 2018. С. 33–35.
6. Малишевская Д.Ч. Базовые концепты культуры в свете гендерного подхода (на примере оппозиции «Мужчина/Женщина») // Фразеология в контексте культуры. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1999 – С. 180–184.
7. Манзуллина З.А. Языковая категоризация гендерных стереотипов: сопоставительный аспект: на материале русского и французского языков. – Уфа : Башкир. гос. ун-т., 2005. – 23 с.
8. Остапенко А.Б. Гендерные стереотипы как основа асимметрии гендерной системы общества. // Альманах современной науки и образования. – 2011. – № 1 (44). – С. 120–122.

9. Смирнова Г.В. Выражение гендера во фразеологизмах французского и русского языков. // Вестник Московского государственного лингвистического университета, 2015. – № 12 – С. 197–204.

10. Черкесова З.В. Проблема гендера во французском языке: лексический и грамматические уровни. // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – № 4-1. – С. 224–235.

11. Штейнберг Н. М. Грамматика французского языка (на французском языке), ч. 1. Л., 2017, – с.342.

12. Damourette J. Et Pichon E. Des mots à la pensée. Essai de grammaire française, t. V.P., 1970. – p. 368.

13. Martinet A. Le genre tern in in en indoeuropeen. Basel. 1956. P. 10.

Ostrovaya U.S.

Novosibirsk State University of economics and management

Altai State Humanitarian Pedagogical University

Peculiarities of gender relations in Russian and French

The first part of this article discusses issues related to «masculinity» and «femininity», peculiarities of gender relations in French and Russian, problems of determining the grammatical gender of animate and inanimate nouns in the compared languages. In the second part, the representativeness of «male-female» is studied using examples from the paremiological funds of the two languages. A characteristic peculiarity of gender systems in two languages is the dominance of the male over the female, androcentrism is expressed in the hierarchy of the sexes, due to stereotypes that dominate the public consciousness, reflecting the stereotypes and norms of behavior of both sexes.

Keywords: gender relations, gender symmetry and asymmetry, Russian language, French language, paremiological fund.

Развитие лингвориторических компетенций магистрантов-экономистов при работе с профориентированными текстами

В статье рассматриваются различные задания при изучении лингвистической дисциплины в вузе магистрантами-экономистами. Аналитико-синтетические задания направлены на развитие критического мышления и лингвориторических компетенций студентов. Показаны алгоритмы стилистического анализа научного текста по экономике и риторического анализа текста с целью развития аргументированного мышления и логичной речи. Даны примеры заданий на сопоставление. Делается вывод о том, что работа с профориентированными текстами способствуют становлению профессиональной языковой личности.

Ключевые слова: лингвориторические компетенции, критическое мышление, стилистический анализ текста, задания на сопоставление, риторический анализ текста.

Многолетний опыт преподавания в университетах г. Екатеринбурга со студентами, обучающимися по специальностям гуманитарного профиля, показывает, что современное лингвориторическое образование целесообразно осуществлять с учетом следующих *подходов*: системного, метапредметного, когнитивного и компетентностного. Цель обучения – развитие и самореализация языковой личности. Академик Новиков отмечает: «Выделяются три принципа гуманизации образования: 1. Принцип гуманитаризации образования; 2. Принцип фундаментализации образования; 3. Принцип деятельности направленной образования – переход от «знаниевой» парадигмы к деятельности (компетентностной)» [4, с. 32].

Инновационные технологии с целью лингвориторического образования будут рассмотрены на примере работы со *студентами-магистрантами* факультета бизнеса и управления Гуманитарного университета. Программа магистратуры связана с экономической сферой с учетом профиля 38.04.01 Экономика, «Финансы и кредит». *Непрерывность образования* обеспечивается последовательностью представления языкового материала при разном количестве аудиторного времени: на бакалавриате в вузе изучается «Русский язык и культура речи» (лекции – 16 часов, практические занятия – 32 часа), затем в магистратуре ГУ с 2012 г. преподается курс «Навыки научной и публичной

речи» (лекции – 6 часов, практические занятия – 10 часов). При разных формах обучения (очная, заочная, дистанционная) *универсальная компетенция* для магистрантов одинакова: УК-4 – «Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия».

Очевидно, что в указанных сферах деятельности научная и деловая коммуникация предполагает использование не отдельных суждений и фраз, а создание цельных *текстов*. Развитие лингвориторических компетенций магистрантов-экономистов предполагает работу с профессионально ориентированными текстами и включает в себя постепенное усложнение: вторичную текстовую деятельность с восприятием, интерпретацией, пониманием текста, а затем первичную – с созданием текстов устных и письменных [1, с. 395].

До создания самостоятельных письменных текстов (научно-популярная статья как вторичный жанр по отношению к академической статье, эссе как творческая работа на основе изученной научной информации, научная статья, текст публичной убеждающей речи) в модуле 1 «Навыки научной речи» студенты выполняют на практических занятиях и затем в виде контрольной работы *стилистический анализ текста* (далее – САТ). В САТ предлагается текст научной статьи по экономике автора-эксперта в конкретной сфере, с заданием проанализировать 1) объективные стилеобразующие факторы: сферу функционирования, функцию и цель текста, адресат, форму речи; 2) используемые единицы языка в графике, лексике, морфологии и синтаксисе; 3) созданные черты научного стиля: объективность, точность, логичность, обобщенность и отвлеченность, безличность и бесстрастность текста. Целью анализа является не формальное нахождение слов и выражений по предложенному плану, а критическое осмысление проявленности стилевых черт при использовании в тексте разных единиц языка. Современная речь молодежи далека от академического литературного языка и не всегда точная, чистая и богатая, а терминология стилистики непонятна многим магистрантам без базового лингвообразования, например: канцеляризмы, полужнаменательные глаголы-связки, пассивные конструкции и др. САТ восполняет эти пробелы в знаниях, а также развивает словесно-логическое мышление и логичную речь.

В качестве *учебного текста для САТ* с учетом профиля «Финансы и кредит» целесообразно использовать фрагмент научной статьи Тоцкого «Оценка потребности в банковском кредите для финансирования текущих расходов в системе финансового менеджмента предприятия» [6], в которой использованы почти все единицы языка из предложенного студентам плана анализа. В частности, точность текста достигается использованием общенаучных и специальных терминов (“регистры внутреннего управленческого учета”, “операционные бюджеты”, “бюджет движения денежных средств”). Логичность проявляется через абзачное членение, вводные конструкции, однородные

832 | члены и другие способы осложнения простых предложений, подчинительные союзы в СПП, например, «Просьба к контрагентам об ускорении расчетов может снизить уровень доверия к предприятию, поэтому использовать их нецелесообразно». Абстрактность проявляется в цепочках отвлеченной лексики – «После выявления размера дефицита денежных средств...». В тексте также присутствуют примеры диалогизации: «Рассмотрим содержание каждого этапа», «мы можем проанализировать» [3]. Важным условием в САТ является приведение примеров языковых единиц из текста с указанием на создаваемую ими черту стиля.

Отметим, что при ответах студентов после самостоятельного анализа реализуется важный навык устной речи: умение однозначно и точно объяснить причинно-следственные связи между языковыми явлениями, логично обосновать свой выбор, способность четко и лаконично дать ответ на вопросы сокурсников и преподавателя.

Критическое мышление, по определению Д. Клустера, является самостоятельным, сопоставляющим, вопросно-ответным, аргументирующим и социальным [2]. Сравнение в парадигмах «частное – общее», «разное – одинаковое», «современное – прошлое», «актуальное – устаревшее» может быть реализовано в ходе самостоятельной работы «сопоставительный анализ двух текстов», а именно научной статьи С. В. Болтаевой, Ю. Б. Феденовой «Отражение понятия «коррупция» в языке» и фрагмента Федерального закона о противодействии коррупции. Работа предполагает оформление выводов об одинаковых и разных единицах языка и стилевых чертах в виде заданной таблицы [5, с. 162–163]. Будущие экономисты, выполняя такое задание, видят и разницу в стилях, и многоаспектность собственных объяснений в графах таблицы.

После контроля САТ и сопоставительного анализа двух текстов, макситранты могут перейти к созданию *продуктивных жанров*: эссе «Коммуникативные качества речи в профессиональном взаимодействии» или доклада «Иноstileвые элементы в гуманитарном научном тексте». Текстом-основой может стать Часть 6 («Прибыль») из IV главы («Рынки факторов производства») учебного пособия С. А. Мицека по микроэкономике [3, с. 231–234]. В эссе «Коммуникативные качества речи в профессиональном взаимодействии» экономисты рассуждают об обязательных и факультативных качествах речи в деловой коммуникации и оформляют свои тезисы в виде письменной творческой субъективной работы на основе изученного научного материала. В случае с докладом «Иноstileвые элементы в гуманитарном научном тексте» лингвориторические компетенции проявляются в виде опыта публичного выступления, анализа элементов публицистики и разговорной речи в научном тексте. Например, «Бухгалтера под прибылью понимают разницу между выручкой ... и затратами», «Почему? Дело в том, что ...

наш фермер не включил в затраты ряд факторов производства», «мы узнаем «настоящую, экономическую прибыль», «Давайте попытаемся определить эти «нарушения»» [3, с. 231–233].

Задание в модуле 2 «Навыки публичной речи» направлено на *анализ текста публичной речи* студента, выступившего перед аудиторией: «Проанализируйте публичную речь студента-магистранта с точки зрения ее соответствия риторическому канону с учетом инвенции, диспозиции и элокуции. Выводы и аргументы запишите в таблицу». В первой колонке таблицы «Этапы риторического канона» даны единицы анализа: 1. Инвенция: 1) тезис, 2) аргументы, 3) примеры, 4) топосы; 2. Диспозиция: 1) вступление, 2) основная часть, 3) заключение, 4) слова-маркеры; 3. Элокуция: 1) функциональный стиль речи, 2) нормы литературного языка, 3) коммуникативные качества речи, 4) приемы диалогизации. Обычно анализируются речи по логично сформулированным темам с оценочным тезисом, которые часто выбирают магистранты: «Преимущества платной медицины», «Реклама – двигатель прогресса». В текстах с нормативным тезисом, например, «Нужна ли экономическая грамотность обычному человеку?», «Менеджмент предприятия нужен в условиях рынка». При этом многие студенты затрудняются выстроить логику развития мыслей, выразить их ясно и точно.

Риторический анализ текста (далее – РАТ) предполагает заполнение после текста дефектной публичной студенческой речи по теме «Все люди не равны по природе» таблицы с 10 заданиями/вопросами:

1. К какому виду риторики относится речь?
2. Какова речь по цели высказывания?
3. Определите вид тезиса: 1) по структуре: простой или сложный; 2) по содержанию: оценочный, нормативный, фактологический; 3) по проявленности: явно или неявно сформулированный.
4. С помощью скобок укажите в тексте речи три композиционные части. Выделите слова-маркеры.
5. Подчеркните в речи аргументы: 1) доказывающие тезис – одной чертой; 2) не связанные с тезисом – пунктиром.
6. Есть ли в речи нарушения логики? Докажите свою позицию развернутым ответом, сравнив 1) тезис с аргументами; 2) основную часть с тезисом со вступлением и заключением.
7. Укажите в тексте курсивом приемы диалогизации, в таблице перечислите приемы.
8. Выделите жирным шрифтом в речи средства выразительности. В таблице укажите тропы и фигуры речи.

Наиболее сложная компетенция – «способность обосновывать» (пункт 6 РАТ) – осваивается магистрантами через развернутый ответ, причем иногда он алогичен, так как студенты не видят нарушений логики в тексте,

834 | противоречивых аргументов, выражают свои мысли неясно и непоследовательно. Письменная форма аргументации учит точному отбору лексики, продуманному построению предложений, выбору типов и видов аргументов, разных топосов.

Зачет в небольшой академической группе магистрантов организован как *работа в паре*: двое студентов анализируют текст чужой студенческой речи по предложенному плану с учетом аргументационного, композиционного, стилистического аспектов и далее отвечают, дополняя друг друга, на вопросы преподавателя по тексту. Эффективной будет и *работа в малых группах*, которые определяют стиль данного только им текста, затем представители от каждой группы выступают с докладом-выводом, далее группы переформируются и одна из них находит общее в данных текстах, другая – анализирует различия, а третья группа сообщает о коммуникативных качествах речи докладчиков. Метод активного обучения подтверждает, что организованное преподавателем «взаимодействие уточняет теоретические представления студентов о назначении аргументации, показывает им необходимость практического применения теории, развивает умение работать с информацией, корректирует способы выражения мыслей, что в целом способствует становлению аргументативно-дискурсивных способностей студентов» [7, с. 567] Зачет в несколько этапов продолжается примерно 1,5–2 часа и за меньшее время студенты накапливают большую сумму знаний, реализуют компетенции, получают обратную связь.

ФГОС 38.04.01 Экономика, «Финансы и кредит» определяет универсальные и профессиональные компетенции, предполагающие проявление знаний, умений и навыков через «мышление – язык – речь», например: «способен управлять проектом», «способен организовывать и руководить работой команды», «способен обобщать и критически анализировать научные исследования в экономике» и др. Предложенные современные способы изучения функциональных стилей и риторики магистрантами-экономистами при работе с профориентированными текстами обеспечивают компетентностный подход, результатом ценностью которого является развитие языковой личности, осознающей и использующей свои лингвориторические способности в академическом и профессиональном взаимодействии.

Литература

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс]. URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html>
3. Мицек С.А. Основы микроэкономики: учебное пособие. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2011. – 272 с.

4. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

5. Панченко С.В., Феденева Ю.Б., Юшкова Н.А. Русский язык и культура речи для юристов: учеб. пособие для академического бакалавриата / под ред. С. В. Панченко. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 230 с.

6. Тоцкий М.Н. Оценка потребности в банковском кредите для финансирования текущих расходов в системе финансового менеджмента предприятия. [Электронный ресурс] // Административно-управленческий портал. – Режим доступа: www.aup.ru/articles/finance/5.htm (дата обращения: 20.04.2022)

7. Юшкова Н.А. Становление аргументативно-дискурсивных способностей личности в процессе дистанционного обучения // ЗАПАД – ВОСТОК: пересечения культур: Научно-практические материалы II Всемирного конгресса (Япония, Киото, 2–6 октября 2019 года) / Научн. редактор проф. С.М. Минасян. – Киото: Издательство университета Киото Санге, 2019. – С. 562–567.

Panchenko S.V.

University for the Humanities

Development of linguistic and rhetorical competencies of undergraduates-economists when working with professionally oriented texts

The article discusses various tasks in the study of the linguistic discipline at the university by undergraduates-economists. Analytical and synthetic tasks are aimed at developing critical thinking and linguo-rhetorical competencies of students. Algorithms for stylistic analysis of a scientific text on economics and rhetorical analysis of the text are shown in order to develop reasoned thinking and logical speech. Examples of assignments for comparison are given. It is concluded that working with professionally oriented texts contributes to the formation of a professional linguistic personality.

Keywords: linguistic and rhetorical competences, critical thinking, stylistic analysis of the text, tasks for comparison, rhetorical analysis of the text.

Спорт вне политики – это утопия!

Каждое государство создает условия для организации спортивной деятельности своих граждан, решая при этом конкретные задачи, как внутренней политики – так и геополитического масштаба. Особенно наглядно, вовлечение спорта в геополитические стратегии демонстрируют Олимпийские игры. «Мягкая сила» спортивной дипломатии создает и разрушает имиджи государств. Глобальное проникновение политики в спорт снижает интерес у российской молодежи к спортивным событиям мирового масштаба.

Ключевые слова: государственная политика, спорт, спортивная дипломатия, молодежь, Олимпиада.

Роль государственной политики в сфере физической культуры состоит в регулировании правовых и идеологических аспектов физкультурного движения, в определении его статуса в обществе. Государство создает условия для организации физкультурной и спортивной деятельности своих граждан, преследуя задачи как внутренней политики – так и геополитического масштаба. Физическая культура и спорт широко используются в пропагандистских целях, для популяризации политических лидеров, партий, движений, в предвыборных и других кампаниях. Так, например, в России более двух десятков выдающихся спортсменов являются депутатами различных уровней государственной власти.

Каждое государство имеет программные документы по развитию физической культуры и спорта в своей стране. Например, в России это Постановление Правительства Российской Федерации от 30.09.2021 № 1661 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие физической культуры и спорта”», а в Великобритании – программный документ правительства Великобритании от 17.12.2015 «Спортивное будущее – новая стратегия активной нации» [4] и др. В таких документах четко прописаны задачи, поставленные государством перед данной отраслью, и способы правового и финансового регулирования. Одним из ключевых вызовов для отечественной физической культуры и спорта, согласно программе «Развитие физической культуры и спорта», является проблема политизации спорта на международной арене и его использование для изменения геополитических ценностных приоритетов [3, с. 3].

Особенно явно вовлечение спорта в геополитические стратегии можно наблюдать на примере Олимпийских игр. Полноценным инструментом

геополитической борьбы их сделали в 1980-м году, когда страны Запада приняли решение бойкотировать московскую Олимпиаду. В ответ на это российские спортсмены не поехали на следующие Игры в Лос-Анджелес. В XXI веке подобная практика вернулась, хотя теперь речь идет уже не о таком жестком, а о дипломатическом бойкоте. Но, как и раньше, к таким методам прибегают именно Западные страны. Сначала была попытка бойкотировать летнюю Олимпиаду в Пекине 2008 года, а впоследствии Зимние Олимпийские Игры в Сочи (2014 г.). Недавно прошедшая Олимпиада в Пекине тоже стала предметом дипломатических разногласий: еще в начале декабря США объявили о бойкоте и призвали другие страны мира поддержать их. Поводом стало нарушение прав человека и «геноцид уйгур» в Китае. Попытка антикитайской пропаганды, в которой можно увидеть стремление изобразить Пекин врагом мусульман, не подействовала на исламский мир. В результате на Олимпийских Играх была представлена дипломатическая элита Азии, что может служить отражением новую картину мира: пять среднеазиатских государств – премьер-министр Пакистана, король Камбоджи и президент Сингапура, премьер-министр Монголии и тайская принцесса (как представитель короля, который никогда не покидает страну), а также лидеры ключевых стран арабского мира, а именно: египетский президент Сиси, эмир Катара, принцы Саудовской Аравии и Объединенных Арабских Эмиратов – все они представили исламского мира. Таким образом, попытку США бойкотировать Олимпиаду можно расценивать как скрытое давление, оказываемое на своих союзников с целью дать развитие идеологическим и политическим конфликтам посредством Олимпиады.

Можно сделать вывод, что спорт в своих высших проявлениях по своей сути политизирован. Он стал неотъемлемой частью политики «мягкой силы», инструментом формирования позитивного имиджа страны или его разрушения. Участники спортивных состязаний демонстрируют преданность своему государству, представляют нацию перед лицом всего остального мира.

Нами был проведен опрос среди студентов 1–3 курсов (113 человек). Цель опроса: выявить интерес студентов к Олимпийским играм, на примере прошедшей зимней олимпиады в Пекине:

- 85,7 % опрошенных студентов следили за событиями на олимпиаде;
- 61,4 % опрошенных имеют своих спортивных кумиров и любимые виды спорта;
- 47,5 % обратили внимание на запрет российской атрибутики и гимна, как на неприятный и раздражающий фактор;
- 53,7 % опрошенных указали на снижение интереса к просмотру международных соревнований из-за вмешательства политики.

Исходя из результатов опроса, можно сказать, что молодежь не готова и не хочет принимать политические интриги в спорте. В их понимании спорт – это

838 зрелище честной спортивной борьбы, с яркими эмоциями: радости, поддержки, сочувствия, восхищения.

Для молодежи 18–20 лет это были четвертые Олимпийские игры, за которыми они могли следить в период своей сознательной жизни. Таким образом, триумфальные Олимпийские игры в Сочи 2014 были их первым знакомством с этим всемирным праздником большого спорта. Далее можно было наблюдать последствия, связанные с внешней политикой России, а именно с «аннексией» Крыма: допинговый скандал с участием российских спортсменов – лыжников и легкоатлетов, вину за который возложили на государство. К России применили дипломатический прием «мягкой силы»: запрет МОК под давлением США, на использование российской атрибутики и государственного гимна. Исполнительный комитет Всемирного антидопингового агентства (WADA) в апреле 2018 года единогласно поддержал санкции против России и определил наказание: в течение четырехлетнего периода российские спортсмены не смогут выступать на крупных международных соревнованиях под российским флагом. Возможной целью было разорвать связь достижений российских спортсменов с их причастностью к России и подорвать авторитет политической элиты государства у населения. Санкции против российских атлетов вступили в силу уже на Олимпийских играх 2016 года в Рио-де-Жанейро, от участия в которых были отстранены команды по легкой и тяжелой атлетике в полном составе. Так начала и продолжает работать политика западных санкций в спорте против России.

В Олимпийской хартии – основном законе олимпийского движения – говорится: «Соединяя спорт с культурой и образованием, олимпизм стремится к созданию образа жизни, основывающегося на радости усилия, на воспитательной ценности хорошего примера, на уважении к основным этическим принципам. Цель олимпизма – повсеместно поставить спорт на службу гармоничному развитию человека» [1, с. 10]. Во всех учебниках истории по теме олимпийского движения именно эта идея проходит красной нитью. Поэтому наша молодежь имеет несколько искаженное или не полное представление по этому вопросу. Искаженная картина мира, в свою очередь, ведет к неоправданным ожиданиям и, как следствие, к разочарованию, апатии и гражданской пассивности.

В высших учебных заведениях мы воспитываем и обучаем прогрессивную молодежь, будущую интеллектуальную элиту. Поэтому по вопросам международных событий, спортивной дипломатии, у них должны быть четкие представления о том, что, зачем и почему происходит в действительности.

На приведенном выше примере можно увидеть, что сегодня происходит сближение спорта и дипломатии с точки зрения их возможностей влиять на положительный образ страны за рубежом. Благодаря спорту представление о стране может меняться с потрясающей быстротой, которой порой уступа-

ют даже результаты дипломатических акций. Например, есть государства, которые мировое сообщество признало только через спорт (Куба, ГДР, Корея, Эфиопия) [2, с. 37]. Поэтому лозунг «Спорт вне политики» можно считать лишь лозунгом, который, к сожалению, на сегодняшний день не имеет ни чего общего с реальностью.

Литература

1. Международный Олимпийский Комитет: «Олимпийская хартия» / Международный Олимпийский Комитет. – Швейцария, Лозанна. Шато до Види, 2007. – 47 с.
2. Наумов А.О. Спортивная дипломатия как инструмент «мягкой силы» // Мировая политика. – 2017. – № 4. – С. 32–43.
3. Программный документ правительства Российской Федерации от 30.09.2021 № 1661: «Развитие физической культуры и спорта» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202110060017> (дата обращения: 10.01.2022)
4. Программный документ правительства Великобритании: «Спортивное будущее – новая стратегия активной нации» от 17.12.2015 [Электронный ресурс] // HM Government. – Режим доступа: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/486622/Sporting_Future_ACCESSIBLE.pdf (дата обращения: 10.01.2022)

Parchevskaya I.I.

A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language

Sport outside politics is utopia!

Each state creates conditions for the organization of sports activities of its citizens, pursuing tasks of both domestic policy and geopolitical scale. The Olympic Games demonstrate especially clearly the involvement of sports in geopolitical strategies. The «soft power» of sports diplomacy creates and destroys the images of states. The global penetration of politics into sports reduces the interest of Russian youth in world-scale sporting events.

Keywords: public policy, sports, sports diplomacy, youth, Olympic Games.

К вопросу изучения русской художественной прозы как источника лингвокультурологических сведений для студентов-иностранцев (на примере прозы И.А. Бунина)

В статье рассматривается вопрос о художественных произведениях русской художественной литературы И.А. Бунина как богатом лингвокультурологическом материале, используемом на занятиях с иностранными студентами. На основе работы с произведениями А.И. Бунина делается вывод о роли художественных текстов в формировании русской речевой культуры учащихся. Приводятся также различные формы аудиторной и внеаудиторной работы, способствующие развитию речевой культуры студентов.

Ключевые слова: русская художественная литература, художественный текст, иностранные учащиеся, речевая культура, лингвокультурология.

Обучение русскому языку иностранных учащихся, как известно, имеет ориентацию решать наиважнейшие задачи в процессе обучения РКИ. А именно – образовательные, коммуникативные, а также воспитательные задачи. Как известно, именно русская классическая литература обладает всеми необходимыми качествами и достоинствами, чтобы стать одним из эффективных средств для достижения поставленных целей. Изучение текста художественной литературы предполагает работу, направленную не столько на выработку навыков адекватного понимания содержания текста, сколько на более полное и глубокое понимание смысла текста, т.е. необходимость рассматривать взаимодействия всех языковых средств, которые создают единство эстетическое и идейное в художественном произведении. При изучении различных произведений русской классической литературы иностранными учащимися происходит не только ознакомление с новыми реалиями. Наряду с этим проходит отработка грамматических конструкций, которые нужны в процессе реальной речевой коммуникации; лексический запас также обогащается; происходит усовершенствование фонетической культуры; усвоение необходимых этикетных формул, которые используются в дальнейшем реальном речевом общении. Таким образом, влияние работы с художественными текстами на развитие ре-

чевых способностей студентов-иностранцев огромно и необходимо для формирования их речевой культуры.

Развитие умения чтения текстов русской художественной литературы определенно можно считать умением художественного восприятия, которые, несомненно, играет важнейшую роль в развитии личности, позволяют расширить кругозор студентов-иностранцев, сформировать у них важные общекультурные компетенции. Именно поэтому мы предлагаем чтение аутентичных текстов И.А. Бунина, которые помогут ориентироваться в русской лингвокультуре иностранным студентам, осознавать значение российских ценностей гуманистических и учить умению их анализировать.

Уникальность прозы И.А. Бунина состоит в ее почти магическом воздействии на читателя. Понять причины магии его слова можно понять только через многоразовое и вдумчивое чтение бунинских произведений. Поэтому вполне закономерен вопрос о том, как научить читать творения удивительного мастера иностранных студентов-лингвистов бакалавриата. Найти решение этого вопроса мы пытаемся на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

Например, рассказ Ивана Бунина «Холодная осень» является одним из наиболее подходящих для лингвостилистического анализа в иностранной аудитории на занятиях РКИ. Во-первых, этот рассказ относится к «вершинным» произведениям русской литературы. Во-вторых, его знают почти все носители русского языка. В-третьих, это небольшой по размеру и не очень сложный в языковом плане художественный текст. Уровень его сложности соответствует уровню языковой и общеобразовательной подготовки учащихся второго сертификационного уровня владения русским языком. Небольшой размер рассказа позволяет провести его целостный анализ на занятии. При небольшом объеме и относительной простоте сюжета данный рассказ, представляя собой сложную систему языковых средств, связанных как с планом выражения, так и с планом содержания, дает огромные возможности для выявления скрытых, глубинных (вторичных) смыслов, заложенных в произведении. А именно наличием вторичных смыслов, выраженных имплицитно, определяется художественная ценность литературного произведения. Еще одна очень важная причина отбора этого рассказа – образ любви, созданный в этом рассказе, соответствует образу любви и любовной верности, представленной во многих традиционных культурах, и именно поэтому рассказ «Холодная осень» может быть с наибольшей легкостью и с интересом прочитан иностранными учащимися.

Для того, чтобы привлечь внимание учащихся к той или иной части текста, необходимо использовать такой прием, как чтение вслух: это способствует лучшему пониманию. Кроме того, в процессе чтения вслух преподаватель может исправлять произношение учащихся. Например, сначала читать этот

842 | маленький фрагмент, исправлять произношение, комментировать лексику и потом задавать вопросы о лексике или об исторических событиях, описанных в рассказе.

В июне того года он гостил у нас в имении – всегда считался у нас своим человеком: покойный отец его был другом и соседом моего отца. Пятнадцатого июня убили в Сараеве Фердинанда. Утром шестнадцатого привезли с почты газеты. Знаете ли вы, что обозначает «считаться своим человеком»? Сараево – город в Боснии. Знаете ли вы, где она находится? «В июне того года...» знаете ли вы, это какой год? И объясните и скажите причины.

Как мы уже знаем, существуют различные методы проверки уровня знания, а также способы, которые помогают иностранным учащимся понять глубину художественного текста. На этом этапе учащимся могут быть даны различные задания: задания на понимание текста, говорение, письменные задания и проверочные. Задания не столько проверяют то, насколько усвоен текст, сколько помогают его понять. Задания бывает разными, поэтому мы предлагаем следующие типы заданий.

Первый тип – это задание на понимание общего содержания художественного текста. Определите, какие из высказываний соответствуют содержанию рассказа? Учащимся предлагается список высказываний, из которых учащиеся должны выбрать правильные варианты.

1. Она впервые встретилась со своим женихом в июне того года.
2. Когда отец прочитал в газете об убийстве австрийского кронпринца, он сказал, что будет война.
3. Свадьбу отложили, потому что думали, что война скоро кончится. Вторых, задания, в которых содержатся вопросы, на которые учащиеся должны ответить, опираясь на содержание текста. Например, задаются следующие вопросы по тексту «Холодная осень»:

1. Что случилось в июне 1914 г.?
2. Какое событие произошло на Петров день?
3. Почему свадьбу отложили до весны?

Таким образом, первый тип заданий стимулирует разговорные навыки учащихся, позволяет обнаружить пробелы в понимании содержания [2]. Второй тип – это задания на понимание лингвостилистической структуры художественного текста, его художественного своеобразия, выраженного в языке, т. е. понимание художественного смысла произведения с опорой на языковую структуру. Эти задания на проверку глубины и адекватности усвоения текста учащимися. Эти задания требуют самостоятельного объяснения и интерпретации отдельных эпизодов сюжета. Здесь задаются вопросы обобщающего характера, чтобы учащиеся могли высказать свое понимание прочитанного, собственное мнение о тексте.

Система вопросов, направленная на понимание художественной ткани повествования.

1. Найдите в рассказе повторы словосочетания «холодная осень». В каких частях они встречаются? Меняется ли, и если да, то как семантика этого словосочетания в 3 части?

3. Посмотрите в словаре переносное значение слова пожар. Какое значение реализовано в стихотворении?

4. Прочитайте вторую часть стихотворения. Как бы вы объяснили значение эпитета «фосфорные очи»?

5. Какая сема (компонент значения) объединяет словосочетания северная ночь и очи не греют?

8. Словосочетание «холодная осень» повторяется в тексте сколько раз? Можем ли мы говорить о «приращении смысла» в этом словосочетании?

9. Выделите слова лексико-тематического поля «осень»?

10. С какими другими темами связана тема «осень»? Аргументируйте свой ответ.

11. Какой символический смысл может иметь словосочетание «холодная осень» в этом рассказе? Аргументируйте свой ответ.

12. Почему рассказ назван «Холодная осень»?

13. Почему у героев и героинь нет имен?

14. Почему в целом рассказе только появилось одно имя – Фердинанд, австрийский кронпринц?

15. Почему во второй части существуют много географических названий?

В конце работы над текстом предлагаются творческие задания (задания для самостоятельной работы учащихся). Например, написать эссе, посмотреть фильм и сравнить с текстом, прочитать отрывок из критической статьи и высказать свою точку зрения и пр. Можно также предложить придумать сценарий фильма.

С нашей точки зрения, обладать всеми составляющими для формирования русской речевой культуры иностранных учащихся может только текст классической литературы. В нем есть необходимые составляющие, которые дают возможность сформировать русскую речевую культуру иностранных студентов и их можно считать одним важнейших факторов для развития той самой речевой культуры. Такое предположение основывается на том, что художественное мастерство писателя демонстрирует читателю языковое богатство русского языка, являет подлинный образец русской литературной речи.

Обратимся к небольшому рассказу писателя «Темные аллеи». Это произведение открывает одноименный цикл. Начинается рассказ с картины осеннего ненастья: *залитая дождями дорога, изрезанная черными колеями; «закиданный грязью тарантас с полуподнятым верхом», «тройка ... лошадей с подвязанными от слякоти хвостами»*. В данных примерах приводится

844 | описание природных картинх в период осенней непогоды. Мы попадаем вместе с героем в сухую и теплую горницу. Хотим заметить, что слово *горница* («чистая половина крестьянской избы») не поражает здесь необычностью звучания, принимается легко и естественно. Здесь стоит обратить внимание иностранных учащихся на быт русской избы.

Очень важны употребление в описании определения-прилагательные, передающие осязательные и зрительные ощущения: «*золотистый* образ в левом углу»; *пегие* («с большими пятнами, крапинами») попоны, накрывающие что-то вроде тахты; *суровая* («из небеленой грубой ткани») скатерть; запахи («сладко пахло шами – говядиной, разварившейся капустой и листом лавровым»). Далее следует обратить внимание учащихся на особенности цветопередачи при описании героев. Данные описания И.А. Бунина почти всегда красиво подается: писатель как бы любит их телесной, физической красотой. Поэтому не удивительно, что героиня рассказа – «тоже еще красивая не по возрасту женщина» (чернобровая, темноволосая, «с темным пушком на верхней губе», с округлыми плечами, «легкая на ходу»), хотя и полная, с животом «как у гусыни». Красный цвет в ее одежде (красная кофточка с черной шерстяной юбкой; красные поношенные татарские туфли) оттеняет яркую внешность женщины. Укажем на особое значение красного цвета, который в русском языке очень символичен («красный» значит «красивый»).

Обязательно необходимо обратить внимание в диалогах героев на обращения. Они дают отражение и социального статуса героев, и собственно личностные отношения, а также манеру и характер общения. Так, хозяйка горницы называет приезжего по-разному: *ваше превосходительство* (употреблено трижды, до момента узнавания), после узнавания – *Николай Алексеевич* (пять раз) и *сударь* (два раза); и только однажды звучит забытое уменьшительно-ласкательное *Николенька*. Приезжий, обращаясь к незнакомой хозяйке на «ты», никак ее не называет по имени («Надежда!») – лишь однажды (вырвалось при узнавании); стилистически маркированные *мой друг* и *милый друг* включены в реплики, связанные с воспоминаниями о прошлых отношениях двух любящих людей. А в конце сна: «Уходи...»; «Прикажи подавать...». Работа над русскими обращения – очень интересный культурологический аспект русского языка и имеет огромное значение при работе над произведением.

Мотив воспоминаний о молодости («...*Какое удивительное время – молодость! Сколько было счастливых встреч – незабываемых явлений! Жизнь уходит быстро, и мы начинаем ценить ее лишь тогда, когда все осталось позади*», – писал И.А. Бунин) позволяет нам понять состояние души автора, отраженное в прозе великого писателя. Работая с рассказом И.А. Бунина «Темные аллеи», мы предлагаем иностранным учащимся целый ряд заданий, которые выполняются индивидуально, в парах или группах.

Выше мы показали возможные формы аудиторной работы над художественными текстами И.А. Бунина со студентами-иностранцами. Она осуществляется в основном на занятиях, но ее логическим продолжением могут быть и неаудиторные мероприятия, интерес к которым у иностранцев всегда велик. Формы внеаудиторной работы, как известно, различны. В нашей статье мы хотим остановиться на некоторых из них. В нашем вузе ежегодно проводятся в конце календарного года студенческие научные конференции. Иностранцы учащиеся регулярно принимают участие в таких научных собраниях: они выступают с докладами, и темы докладов связаны с русской литературой. Такая форма работы позволяет им глубже проникнуть глубины русского языка – нашу родную литературу. Также можно отметить большую популярность киноклуба «Знакомимся с российским кино». Огромный интерес проявляют студенты-иностранцы к просмотру российского кино. Что касается экранизаций вышеназванных произведений И.А. Бунина, то можно предложить следующие экранизации: «Темные аллеи» из фильма «Два голоса», 1982; «Темные аллеи», 1991; «Холодная осень» – телеспектакль, 1990.

Тексты русских художественных произведений, в том числе И.А. Бунина, мы считаем полноценным источником русского языка. Ю.В. Рождественский писал: «Речевая культура общества есть отбор, сбор и сохранение лучших образцов речевой деятельности, образование литературной классики и следование нормам литературного языка» [5]. И произведения И.А. Бунина несомненно способствуют формированию и развитию речевой культуры и являются богатым материалом для формирования культурологических знаний иностранных студентов.

Литература

1. Бунин И.А. Темные аллеи. – Москва : Изд-во «Э», 2018. – 416 с.
2. Кулибина Н.В. Методика страноведческой работы над художественным текстом. – Москва : Рус. яз., 1987. – 143 с.
3. Нилова М.А. Читаем русскую классическую литературу: пособие для иностранных учащихся. – Великий Новгород: ИПЦ Новгородского университета им. Ярослава Мудрого, 2003. – С.3.
4. Новикова Н.С. Глагол в тексте (по рассказам А. Чехова и И. Бунина). – Москва : Флинта, 2008. – С. 5.
5. Рождественский Ю.В. Общая филология. – Москва : Фонд «Новое тысячелетие» 1996. – 326 с.
6. Севостьянова В.П. Реализация коммуникативного подхода к обучению иностранных студентов русскому языку при работе с текстом художественного произведения // Межкультурная коммуникация и языковая прагматика в теории и практике обучения русскому языку как иностранному. – Белгород, 2006. – С. 240–244.

Peskova E.A.*Penza State University***On the issue of studying Russian fiction as a source of linguocultural information for foreign students (on the example of I.A. Bunin's prose)**

The article considers the question of the works of Russian fiction by I.A. Bunin as a rich linguocultural material used in classes with foreign students. Based on the usage of A.I. Bunin's works, the conclusion is made about the role of literary texts in the formation of the russian speech culture of students. There are also various forms of classroom and extracurricular work presented that contribute to the development of students' speech culture.

Keywords: Russian fiction; literary text; foreign teachings, word culture; linguistic literature.

Петренко Александр Филиппович
Петренко Светлана Анатольевна
Пятигорский государственный университет
petrenko@pgu.ru;
speterson@yandex.ru

Специфика смеха в повести М. Булгакова «Роковые яйца»

В статье рассматриваются особенности поэтики комического в повести М.А. Булгакова «Роковые яйца». Авторы работы особое внимание уделяют гротеску как ведущему сатирическому приему писателя. Рассмотрены вопросы сочетания фантастики и реальности в художественном пространстве булгаковской повести с целью создания смехового эффекта. Изучено использование сатириком приема зоологизации как элемента построения гротескного сюжета и создания «гротескности» на уровне стиля.

Ключевые слова: М.А. Булгаков, комическое, гротеск, сатира, зоологизация.

Немецкий литературовед Петер Ролльберг, анализируя отражение советской эпохи в произведениях писателей-сатириков, отмечал, что романтический протест многих авторов против безжалостных вторжений в естественное развитие человека и общества часто основывался на зооморфных метафорах: животное предстало теперь не как существо, взывающее к человечности, гуманности, а как апокалиптическое воплощение регрессивных, атавистических тенденций [8, с. 172].

Ярким подтверждением этой мысли является повесть «Роковые яйца», написанная в 1924 году и опубликованная в «Недрах» в феврале 1925 года.

В «Роковых яйцах» можно выделить несколько взаимосвязанных смысловых пластов. На поверхностном уровне восприятия – захватывающий авантюрно-приключенческий, *фантастический* сюжет. Следующий смысловой пласт повести – сатирический. При этом смех имеет как узкопрактический (по поводу конкретных реалий эпохи), так и обобщенно-аллегорический характер. В «Роковых яйцах» действие разворачивается как условная конструкция сатирического эксперимента, которая используется для постановки философских проблем. Здесь мы имеем дело с гротеском-предположением. В «Дьяволиаде» фантастическое является следствием определенных психологических качеств героя. В «Роковых яйцах» – это условие, исходная установка действия. Повесть представляет собой, по существу, антиутопию, в которую автор ввел памфлетно-пародийное начало. «Принцип мысленного социально-философского эксперимента, – пишет Л. Менглинова, – основанного на научно-фантастической мотивировке и вы-

848 | растающего в ироническую утопию, М. Булгаков соединил с аллюзионно-памфлетной и пародийной сатирой на конкретные явления современности, ее события, факты и лица» [7, с. 73].

Впрочем, грозное предостережение в повести, как и свойственно искусству гротеска, может быть истолковано и более широко, в нравственно-философском ключе: люди науки ответственны перед человечеством за свои изобретения; научные эксперименты следует строго соотносить с законами природы. Наконец, просматривается здесь и общая идея рока, судьбы (вспомним символичное название произведения): человеку не дано предугадать последствия своих поступков, спланировать свою жизнь. Есть в этом мире нечто, опрокидывающее все расчеты (ср., например, рассуждения на эту тему Воланда в разговоре с Берлиозом и Иваном Бездомным).

Строя гротескно-комический сюжет, Булгаков мастерски сочетает фантастику и реальность. Эти два плана тесно взаимосвязаны и переплетены, что вообще характерно для любого гротеска. Реальная жизнь оказывается фантазмагоричнее самой невероятной фантастики, а фантастика воспринимается как вполне правдоподобное допущение. Даже пространственно-временные координаты происходящих событий даны с немалой долей иронии: фантасты часто описывали общество далекого будущего (что являлось достаточной мотивировкой для невероятного сюжета); Булгаков же показывает ближайшее будущее, фактически настоящее – 1928 год. Если это и способно объяснить невероятность событий, то только через призму комического. Гротеск в «Рокковых яйцах» создает особый мир – странный, неестественный, аномальный, и автор представляет его именно таким в отличие от фантастики, основанной на допущении (временном соглашении с читателем) доверия к реальности созданного художником мира.

Наиболее полно авторский замысел воплощается в главных героях повести – профессоре Персикове и администраторе Рокке. Исследование Булгаковым персонажей происходит постепенно, как бы в два этапа. Сначала автор знакомит читателя с героями, представляющими определенные социальные явления. Важно при этом, что доминирующую роль в раскрытии образа-явления играет характеристика его внешнего облика. Затем писатель сталкивает своих героев с заведомо невероятным событием, чтобы отчетливее выявить их сущность.

Образ профессора зоологии Персикова автор рисует с сочувственным юмором. Мы видим перед собой прежде всего гениального ученого, творца, открывающего галерею подобных героев, продолженную затем образами Преображенского в «Собачем сердце», Мольера в «Кабале святош», Ефросимова в «Адаме и Еве», Мастера в «Мастере и Маргарите». Однако многими исследователями было отмечено, что именно Персиков с его открытием явился первопричиной последующих несчастий. Отслеживалось

и пародийное сближение этого образа с В.И. Лениным: родился в апреле 1870 года, совпадают имена и инициалы, характерная лысина с рыжеватыми волосами, ораторский жест и т. д. [10, с. 407]. Задачи такого комического сближения ясны: провести параллель между «красным лучом» и революцией, совершенной под лозунгом построения лучшего будущего (хотя данное сближение образов, конечно, не означает прямой аналогии).

Что касается степени вины профессора Персикова, то этот вопрос в критике и литературоведении дискутируется не случайно. Имеется тесная связь между данной проблемой, с одной стороны, и идейным смыслом всей повести, ее пафосом и – шире – с мировоззренческими основами писателя – с другой. И здесь характер комического помогает более глубоко и точно интерпретировать рассматриваемый нами образ.

Прежде всего отметим, что Персиков всецело поглощен наукой. Он рассеян, чудаковат, мало приспособлен к жизни, к борьбе за выживание. Вот как, например, описан ученый после совершенного им открытия: «Профессор с презрением ткнул левую калошу, которая раздражала его, не желая налезать на правую, и пошел к выходу в одной калоше. Тут же он потерял носовой платок и вышел, хлопнув тяжелою дверью. На крыльце он долго искал в карманах спичек, хлопая себя по бокам, нашел и тронулся по улице с незажженной папиросой во рту» [1, с. 52].

Персиков старается максимально отгородиться от окружающей жизни: он не читает газет (что приводит к его комическому неведению по поводу куриного мора), не ходит в театр, не имеет семьи. Улыбку, смешанную с восхищением, вызывает чтение профессором в промерзшем институте цикла лекций «Пресмыкающиеся жаркого пояса». Иронизирует Булгаков и над запальчивостью, житейской недалечностью ученого. Так, в гибели пресмыкающихся профессор «целиком почему-то обвинил тогдашнего наркома просвещения». Применительно к образу Персикова есть основания говорить об использовании таких форм комического, которые связаны с *юродивыми и юродством* [9].

Вообще, в случаях с юродивыми, как отмечает Ю. Манн в статье «Карнавал и его окрестности», высмеивается достойное и в нравственном смысле значительное [6, с. 164]. Персиков – человек не от мира сего, отпадающий от толпы, изгоняемый, преследуемый. Его атакуют журналисты и представители иностранных разведок. Над ним подсмеиваются проезжающие мимо гуляки на автомобиле, принимая профессора за пьяницу. Характерен также авторский комментарий по поводу телефонного разговора профессора с высокопоставленным чиновником: «С Персиковым все вообще разговаривали или с почтением и ужасом, или же ласково усмехаясь, как маленькому, хоть и крупному, ребенку» [1, с. 79]. Наконец, гибель Персикова от рук разъяренной толпы переводится автором в библейский план: «Персиков немного отступил

850 | назад, прикрыл дверь, ведущую в кабинет, где в ужасе на полу на коленях стояла Марья Степановна, распростер руки, как распятый...» [1, с. 114].

Вполне соответствуют традиционным чертам юродивого такие качества Персикова, как бескорыстие, равнодушие к служебному продвижению, отрешение от чувственности, нарочитый беспорядок в одежде, полное презрение к внешней материальной жизни. «Юродивый смотрит на мир свободными очами, в обход предрассудков, ложной правды, традиций, людских приговоров и мнений... По отношению ко всему неистинному он проявляет насмешливость или явное презрение» [6, с. 165]. Поведение юродивого часто нелогично, реакции неадекватны внешним раздражителям и как бы механистичны (в духе механистического комизма). За всем этим, однако, угадывается своя логика. Действия героя механистичны в смысле отступления от ситуации, но они в высшей степени одухотворены и оправданны в смысле соответствия его внутреннему строю и убеждениям, а через них и величным моральным, онтологическим ценностям. [6, с. 154–168].

Такое переключение на внутренний мир персонажа неизбежно приводит к обращению комик в трагизм. «Юродивый, – отмечает Д.С. Лихачев, – балансирует на грани между смешным и серьезным, олицетворяя собою трагический вариант смехового мира» [5, с. 72]. Смех над подобным персонажем вскоре переходит в сочувствие и сострадание. Причем само осознание того, что мы смеялись над достойным, заставляет нас с еще большей силой любить этого героя, раскаиваясь в своем смехе.

Итак, несмотря на отдельные комические черты, в целом фигура Персикова получает положительную оценку автора. Профессор внушает уважение прежде всего своей безукоризненной честностью и бескорыстной преданностью науке. Внешне чудаковатый и рассеянный, в ответственные минуты жизни он обнаруживает цельность натуры, твердость духа и внутреннюю бескомпромиссность.

Просвещенность и высокий профессионализм, воплощенные в Персикове, противопоставлены невежеству и тупому администрированию, которые олицетворяет Александр Семенович Рокк. Если Персикова М. Булгаков рисует с мягким юмором, то по отношению к Рокку автор резок и беспощаден. Писатель с едкой иронией говорит о калейдоскопичной смене самых различных видов деятельности персонажа – характерной примете революционного времени. «Нужна была именно революция, – саркастично замечает Булгаков, – чтобы вполне выявить Александра Семеновича. Выяснилось, что этот человек положительно велик...» [1, с. 92]. Булгаков намеренно опускает многие эпизоды из кипучей жизни Рокка, однако перечисление в одном смысловом ряду таких занятий, как музыка, редактирование газеты, орошение пустыни и куроводство, создает комический эффект и служит сатирическому обличению персонажа.

Подобная «разносторонность» сближает этого героя как с предшественником Кальсонером (даже ненавистными Булгакову редакторами оба успели побывать), так и с последователями – со знаменитым Остапом Бендером, например. Действительно, с первых же страниц «Двенадцати стульев» читатель узнает, что «сын турецко-подданного» за свою жизнь переменял много занятий.

Тема бескультурья и необразованности руководящих работников, четко обозначенная еще в «Дьяволиаде», получает в «Роковых яйцах» логичное продолжение. Неумение Рокка вести дело, его самодовольство и безграничное тщеславие неизбежно приводят героя к авантюризму.

Кипучая энергия, направленная не в то русло, привычка решать сложные проблемы «кавалерийским наскоком», фанатизм – вот характерные черты администратора-авантюриста Рокка. Интересно, что даже его умение играть на флейте и попытка «заклинания» змеи в духе индийских факиров – тоже комический намек на авантюрность характера героя (сопоставим с образами мошенников из булгаковских фельетонов «Говорящая собака», «Мадмзель Жанна», где «восточный колорит» – обязательный атрибут проходимцев).

Внешний вид Рокка также карикатурен. Писатель добавляет сюда беспорядок, «неправильность» в одежде героя (признак, присутствующий при описании многих персонажей-авантюристов в мировой литературе). Портрет, отсылающий читателя к эпохе военного коммунизма, представляет нам персонажа, который не вписывается в рамки мирного времени. Этим подчеркивается странность, «неотмирность» героя, его враждебность по отношению к нормальной жизни. Будучи «человеком из прошлого», Рокк в этом отношении сопоставлен с Персиковым, который также изображен человеком «не от мира сего», живущим «вне времени».

Характерно, что неудачливый директор совхоза рассказывает в ГПУ о катастрофе, «простирая руки, как библейский пророк» (ср. описание гибели Персикова). Пародийные ассоциации тем отчетливее, что вводятся фактически с помощью цитат. Если «пророк новой жизни» оказывается главным виновником «апокалипсиса», то Персиков произносит: «Я умываю руки». Б. Гаспаров отмечает распространенность в булгаковских произведениях ситуаций, когда герой ассоциируется с Христом и Пилатом одновременно [2, с. 88].

Добавим, что Рокк ассоциируется и с дьяволом. Комическое указание на это содержится, в частности, в восьмой главе: «А вы знаете, Александр Семенович, – сказала Дуня, улыбаясь, – мужики в Концовке говорили, что вы антихрист. Говорят, что ваши яйца дьявольские. Грех машиной выводить. Убить вас хотели» [1, с. 93].

Однако такое сопоставление двух героев еще резче подчеркивает их различия. Идея созидания противостоит идее разрушения. При этом автор

852 | уходит от прямолинейной схемы, усложняет сатирический образ трагически-ми мотивами (после гибели жены Рокк находится на грани безумия, а мотив сумасшествия включает этого персонажа в соответствующий тематический пласт мировой литературы).

Таким образом, Рокк окружен литературными, мифологическими, политическими проекциями: музыкант и революционер, факир и сумасшедший, авантюрист и фанатик, пророк и антихрист. Каждая из этих проекций и пародийна, и серьезна (важно не забывать, что пародийная ассоциация – «вывернутая наизнанку» серьезная). Но реальность существующего зла, его социальное происхождение и масштабы угрозы (в полном соответствии с «говорящей» фамилией героя) не вызывают никаких сомнений ни у автора, ни у читателей.

На языковом уровне повести, как и на сюжетном и образном, Булгаков активно использует прием зоологизации. Фраза о гибели от голода животных, а вслед за ними сторожа института Власа, «не входящего в класс голых гадов», комически намекает на возможность «видовой близости». О новом стороже говорится: «Наконец за дверью послышалось *урчание как бы цепного пса*, харканье и *мычание*, и Панкрат... предстал в светлом пятне. Глаза его дико уставились на ученого, он еще легонько *подвывал со сна*» [1, с. 51]. О профессоре Персикове, изображенном на экране электрической «Рабочей газеты» сказано, что «физиономия у него была как у *затравленного волка*», а когда героя вывели из себя телефонными звонками, он «*завыл в трубку*». Некий «шеф торговых отделов иностранных представительств при Республике Советов» «смеялся, всхлипывал, *как гиена*». Завотделом животноводства носит фамилию Птаха-Поросюк. Эти и другие примеры показывают, что «оживотнивание» распространяется не только на отдельных персонажей, но и на все художественное пространство повести.

Таким образом, можно сделать вывод, что изображенное у Булгакова общество соединяет в себе противоречивые черты хаоса, беспорядка, деструктивной модели, сложившейся в первые послереволюционные годы, и мертвенной, закосневшей, статичной государственно-бюрократической системы. Именно гротеск (в первую очередь, его «зоологические» формы), стремясь максимально резко обнажить противоречия, как нельзя лучше подошел для изображения и высмеивания таких разнонаправленных явлений, как незыблемость и хаос, образовавших причудливый сплав в новом российском государстве.

Литература

1. Булгаков М.А. Собрание сочинений в 5 т. / Под ред. Г.С. Гоца, А.В. Карачанова, В.Я. Лакшина и др. – Т.2. – Москва : Художественная литература, 1989. – 752 с.
2. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы: Очерки русской литературы XX века. – Москва : Наука: Вост. лит., 1994. – 304 с.

3. Гудкова В. Повести Михаила Булгакова // Булгаков М.А. Собрание сочинений в 5 т. / Под ред. Г.С. Гоца, А.В. Карачанова, В.Я. Лакшина и др. – Москва : Художественная литература, 1989. – Т.2. – 750 с.
4. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – Москва : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
5. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. – Ленинград : «Наука», Ленинградское отделение, 1984. – 293 с.
6. Манн Ю.В. Карнавал и его окрестности // Вопросы литературы. – 1995. – № 1. – С. 154–182.
7. Менглинова Л.Б. Гротеск в повести М.А. Булгакова «Роковые яйца» // Художественное творчество и литературный процесс. – Томск, 1988. – Вып. 8. – С. 72–87.
8. Михаил Булгаков: Современные толкования. К 100-летию со дня рождения 1891–1991: Сб. обзоров / Под ред. и сост. Т.Н. Красавченко. – Москва : ИНИОН АН СССР, 1991. – 243 с.
9. Петренко А.Ф., Петренко С.А. Смеховой мир прозы М.А. Булгакова 1920-х годов. Свидетельство о регистрации базы данных 2021620723, 14.04.2021. Заявка № 2021620576 от 05.04.2021.
10. Соколов Б.В. Булгаковская энциклопедия. – Москва : Локид; Миф, 1996. – 586 с

Petrenko A.Ph.

Petrenko S.A.

Pyatigorsk State University

The specifics of laughter in M. Bulgakov's novella «Fatal eggs»

The article examines the features of the poetics of humour in M.A. Bulgakov's novella «Fatal Eggs». In the article, the authors pay special attention to the grotesque as the leading satirical device of the writer. The issues of combining fiction and reality in the artistic space of Bulgakov's story to create a laughing effect are considered. The authors shed light on the satirist's usage of the zoologization technique as an element of the construction of a grotesque plot and the creation of «grotesqueness» at the level of style.

Keywords: M.A. Bulgakov, humour, grotesque, satire, zoologization.

Особенности перевода произведений И. С. Тургенева на якутский язык

В работе автор дает краткие сведения из истории якутской школы перевода. Представлен перечень произведений великого русского писателя И.С. Тургенева, переведенных на якутский язык, и данные о их переводчиках. Рассматривается специфика русских реалий в произведениях И.С. Тургенева и способы их перевода на якутский язык. Исследование проведено на материале цикла «Записки охотника», повестей «Ася», «Муму» и «Стихотворений в прозе», переведенных на якутский язык. Основными способами перевода являются транслация, транскрипция, дословный перевод и функциональная замена. Проведенный анализ русских реалий и способов их перевода на якутский язык показал, что прослеживается определенная взаимосвязь между тематикой реалий и способами их перевода на якутский язык.

Ключевые слова: якутская школа художественного перевода, перевод названия произведений, реалии, транскрипция, транслитерация, дословный перевод, функциональная замена.

В «золотом веке» русской литературы И.С. Тургенев занимает особое место: в его творчестве продолжали развиваться, обогащаясь новым содержанием, реалистические, поэтические традиции Пушкина, Лермонтова, Гоголя.

Анализ переводов произведений великих художников русской литературы на якутский язык имеет большое значение для проникновения в существо русского оригинала, и для изучения изобразительных средств якутского языка, активизации его огромного потенциала, а также совершенствования теории и практики художественного перевода – одного из важнейших путей сближения и взаимообогащения культур двух народов. Русско-якутские переводы служат делу взаимопонимания народов и равноценного взаимодействия их языков.

Русско-якутские переводы – одно из важнейших направлений переводческого дела в республике, внимание к которому в настоящее время становится жизненно необходимым, имеющим и политическое, и экономическое, и неопределимое культурное значение.

Весомым вкладом в процесс духовного единения народов является перевод произведений русской классической литературы на якутский язык.

Переводы произведений И.С. Тургенева существуют уже не один десяток лет, однако научное осмысление их, по существу, в республике отсутствует.

Цель и задачи работы. Автор настоящего исследования ставит целью определение особенностей переводов произведений И.С. Тургенева на якутский язык. В связи с этим перед нами стояли следующие задачи:

1. Выявить способы, которые используют якутские переводчики при переводе произведений И.С. Тургенева;
2. Проанализировать частоту применяемых переводческих стратегий;
3. Провести анализ перевода реалий на якутский язык, сопоставив оригинал и перевод;
4. Выявить наиболее популярный способ переводов на примере рассказов из цикла «Записки охотника», цикла «Стихотворения в прозе», повести «Ася», рассказа «Муму».
5. Исходя из того факта, что изучение творческого наследия И.С. Тургенева якутскими исследователями носило спонтанный характер, в задачи работы входило уточнение путей и периодов распространения произведений писателя; систематизация работ по их переводам на якутский язык; оценка вклада отдельных переводчиков в дело пропаганды творчества классика русской литературы.

Объектом исследования являются переводы на якутский язык произведений И.С. Тургенева.

Предметом исследования выступают особенности перевода произведений И.С. Тургенева на якутский язык, выявление их своеобразия.

Переводческую деятельность мы разделили на 5 периодов. 1-й этап – дореволюционный, 2-ой этап – этап развития, 3-й этап – этап закалки, 4-й этап – этап апогея, 5-й этап – современный. В развитии якутско-русского художественного перевода неопределима роль П.А. Ойунского. Многие переводчики прошли закалку именно в его школе перевода. Первым произведением Тургенева, переведенное А. Абагинским в 1936 году и напечатанное в республиканской газете «Кыым», было стихотворение в прозе «Порог». А самое последнее – это «Записки охотника», которое было переведено в 1976 году Г. Тарским. Большую часть произведений Тургенева перевел Г.С. Тарский: из 25 произведений он перевел 15. В 1963 году был издан перевод «Записок охотника», подготовленный Г. Тарским. Интересен перевод самого названия цикла: «Записки охотника» – «Сааһыт суруктара», а не «Булчут суруктара». По воспоминаниям современников, И.С. Тургенев – неутомимый ходок, недюжинный стрелок. Особенно он увлекался осенней охотой на уток. В якутском языке русское слово «охотник» имеет два соответствующих эквивалента: 1. *булчут* – ‘тот, кто добывает диких зверей, птиц и рыбу, охотник’; 2. *сааһыт* – ‘охотник на уток с ружьем’. Поэтому Тарский перевел «Записки охотника» как «Сааһыт суруктара» [1].

Из 4 рассказов Тургенева («Хорь и Калиныч», «Лес и степь», «Ермолай и мельничиха», «Льгов») методом сплошной выборки были выписаны наименования птиц, растений, охотничьего снаряжения и сопоставлены с их переводами на якутский язык. Реалии *малиновка*, *чибисы* были употреблены с тюркским аффиксом *-лар*, *-тэр*: *малиновкалар*, *чибистэр* [2]. А слово *перелка* переведено перефразой. *Дуб*, *конопля*, *рожь* подвержены транскрипции. Таким образом, большинство наименований птиц, растений, охотничьего снаряжения переведены приемом транслитерации и транскрипции.

В 1951 году Д. Федоров-Таас перевел рассказ «Муму». Мы проанализировали передачу на якутский язык стилистически достаточных единиц. Фразеологический оборот «принялись думать крепкую думу» Таас перевел как «*кытаанах толкуйу толкуйдаан барбыттара*». А в рассказе «Ася», переведенным Г.Р. Кардашевским в 1961 году, ФО «*хлеб насыщенный*» переводится «*куннээби да килиэбин курдук*» [3]. Мы видим, что наиболее продуктивным способом передачи фразеологии произведений И.С. Тургенева на якутский язык становится описательный и дословный перевод.

Отдельного внимания заслуживают переводы диалектных слов в рассказах Тургенева. Большинство из них переводятся дословным и описательным способом. Например: «*колдобины*» – «*дирин онхойдор, казюли-эриэн кыыллар*» (описание), «*ссечки*» – «*мас кэрдэр сир*» (дословный), а диалектное слово «сугибелью» было переведено при помощи контекстуальной замены «*хонуу эмискэ аппаҕа тиийэр*» [4].

Методом сплошной выборки из 10 рассказов «Записки охотника» было отобрано около 200 слов-реалий, которые были распределены по тематическим группам. Наиболее частыми оказались реалии, относящиеся к тематическим группам «быт», «общественно-политическая жизнь», «меры и деньги». Например, слова «*изба*», «*горшок*» и «*дача*» были заменены якутскими переводчиками эквивалентами «*балаҕан*», «*кеуүйэ*», «*иьит*», «*сайылык*».

В результате исследования нами выявлено, что наиболее продуктивным периодом переводов произведений И.С. Тургенева в Якутии явились 40–50 годы XX века. В ходе практической работы мы пришли к выводу, что переводчики чаще всего использовали приемы транслитерации, транскрипции, дословного перевода и функциональной замены. Переводя иноязычное произведение, якутские переводчики прежде всего стремились передать идейно-эмоциональное богатство оригинала. Переводные тексты показывают, как стиль писателя-классика приобретает совершенно новое содержание в иной национальной форме.

Литература

1. Большой толковый словарь якутского языка. – Новосибирск : Наука, 2010. – 520 с.

2. Русский язык и культура в зеркале перевода: Международная научная конференция; 27.04–02.05.2018 г., Салоники, Греция: Материалы конференции. – Москва : Издательство Московского университета, 2018. – 706 с. – С. 41–45.

3. Тургенев И.С. Ася. (Икки сэээн. Две повести. Для детей старшего и среднего школьного возраста). – Якутск : Якутское кн. изд-во, 1970. – 112 с.

4. Тургенев И.С. Саабыт суруктара (Записи охотника). – Якутск: Кн. изд-во, 1976. – 192 с.

*Petrova E.V.
Starostina E.I.*

Ytyk-Kuelsk Secondary School №1 named after A.I. Sofronov

Features of the translation of works by I.S. Turgenev into Yakut language

In this article, the author gives brief information about the history of the Yakut school of translation. The list of works of the great Russian writer I.S. Turgenev, translated into the Yakut language, and data on their translators are presented. The article considers the specifics of Russian realities in the works of I.S. Turgenev and the ways of their translation into Yakut. The study was conducted on the material of the cycles «A Sportsman's Sketches», «Poems in Prose», the novella «Asya», and the short story «Mumu» translated into Yakut. The main methods of translation are translation, transcription, literal translation, and functional substitution. Analysis of the Russian realities and the ways of their translation into Yakut language showed that there is a certain relationship between the subject of the realities and the ways of their translation into Yakut.

Keywords: Yakut school of literary translation, translation of titles, realities, transcription, transliteration, literal translation, functional replacement.

Художественный текст как источник и средство развития речевой деятельности иностраннх студентов на русском языке: о некоторых результатах работы

В статье заостряется внимание на лингвометодическом потенциале художественных произведений в обучении русскому языку зарубежных студентов и развитии их русскоязычной речевой деятельности. Отмечается, что при изучении произведения, обучающиеся могут не только иметь возможность совершенствоваться в русском языке, но и лучше понимать культуру, быт, нравы, жизнь конкретных представителей русского общества. Чем лучше понимаются факты, явления и события, описываемые в том или ином произведении, тем более понятными становятся общественные нравы определенного времени. В статье приводятся примеры выводов, сделанных иностранными студентами при изучении рассказов А.П. Чехова, которые помогают представить обобщенную картину уровня полученных ими знаний и навыков.

Ключевые слова: обучение, русский язык как иностранный, культура, понимание, художественный текст, сравнение.

В обучении русскому языку как иностранному, с одной стороны, и в его изучении студентами из-за рубежа, с другой, огромную роль играет художественная литература, которая располагает богатым потенциалом для ознакомления иностранцев с реалиями русской жизни, что, в свою очередь, имеет весомое значение в их адаптации к новой среде существования и обучения. Чтение художественных текстов дает им возможность прикоснуться к богатству русского языка и его красоте, а также к культуре народа, на языке которого созданы сами тексты. То есть, художественная литература является богатым источником сведений о национальной культуре народа страны изучаемого языка. Наряду с этим, изучение художественных произведений русских писателей способствует формированию лингвистической компетенции иностранных студентов, развитию их речевых навыков и умений. Кроме того, художественные тексты формируют любовь к русскому языку, а также способствуют развитию языкового чутья, что является немаловажным условием успешной учебы и получения профессии в российском вузе.

Однако здесь немаловажным является вопрос о том, какие тексты хороши для изучения. Выбирая художественные тексты для чтения и анализа, мы на собственном опыте убедились, что многие рассказы А.П. Чехова представляют собой идеальный материал для обучения иностранных студентов русскому языку. Благодаря их интересным сюжетам, доступному для понимания языку, компактности, обучающиеся могут сосредотачивать свое внимание на культурном компоненте, особенностях быта, сюжете, персонажах, основных идеях, художественных средствах, а не впадать в уныние из-за большого объема рассказа. В процессе работы над пониманием произведения студенты мотивированы развивать свою лингвистическую компетенцию, чтобы иметь возможность высказать свою точку зрения, раскрыть смысл произведения, дать характеристику и оценку персонажам и их поступкам.

Но не только это. Студенты демонстрируют способность сравнивать разные рассказы автора (в нашем случае, «Супруга» и «На даче»), а также их персонажей между собой. К примеру, в процессе чтения и анализа рассказа «Супруга», студенты приходят к выводу о том, что автор в своем произведении рисует образ женщины-хищницы, корыстной и лживой. В своих письменных работах и устных высказываниях они поясняют свое понимание происходящего в рассказах и дают им оценку. Некоторые из их соображений, умозаключений и выводов, которые были получены нами в ходе устных ответов на занятиях, а также выдержек из письменных работ иностранных студентов помогли нам представить следующую обобщенную картину, демонстрирующую уровень полученных ими знаний и навыков:

«Ольга Дмитриевна живет с мужем, который значительно старше нее. Он ей не по душе, а живет она с ним только в угоду своим удовольствиям. У нее есть любовник – Мишель Рис, ей с ним хорошо, но она не хочет навсегда уходить к нему, так как не желает терять денег, общественного положения и привычной, удобной жизни. Она думает только о себе. Автор подчеркивает контраст между женщиной ветреного поведения и достойным женщиной, между неверной женой и верным мужем, между лживостью и искренностью души. Отношения между супругами давно и безнадежно испорчены, каждый живет своей жизнью; здесь описывается противостояние мужа и жены, супругов и просто двух разных людей, которые никогда не поймут друг друга. Тем более что Николай Евграфыч, по сравнению с его женой, человек со слабым, уступчивым характером. Он недоволен, что жена часто возвращается домой поздно, в пять часов утра; он сначала подозревает, а потом уже и точно знает, что жена ему изменяет, но ничего не может с этим поделать. Даже когда он находит доказательство неверности жены – телеграмму от ее любовника – и решает дать жене развод, мы не видим в нем силы главы семейства. В рассказе Чехов описывает трансформацию сознания главного героя: сначала от сомнения, раздражения, а затем через

860 | анализ всей своей семейной жизни до негодования и, наконец, до полного равнодушия. Частично он принял на себя вину за измену жены. Мужской интеллект слабеет и заставляет его обладателя согнуться перед женщиной.

Что касается его супруги, Ольги Дмитриевны, то это человек, который всегда руководствуется головой, а не сердцем. Она призналась мужу в любви к другому, созналась, что ездила с ним кататься за город, бывала у него в номере и очень хотела поехать с ним за границу. Тем не менее, она не готова потерять своего мужа. Дело не в любви. Она не только умна, но и жадна, женщина, которая хотела все, и семью, и стабильность в жизни с богатым доктором, и пылкую любовь.

Образ Ольги Дмитриевны из рассказа «Супруга» ассоциируется с образом пошлой и неверной жены. Благодаря тому, что она знает, чего хочет, она всегда делает выбор в свою пользу. Без сомнения, Ольга Дмитриевна вышла замуж за Николая Евграфыча по расчету. Нельзя отрицать того, что у нее трезвый взгляд на вещи. Тем не менее, можем ли мы называть такое ее качество умом? На наш взгляд, это хитрость. Замечаем, что, хотя Ольга Дмитриевна хорошо знала, что она делает, она не испытывала никаких мучений. Если человек считает, что он все делает правильно, то, причем тут раскаяние? Также поднимается вопрос о том, разве Ольга Дмитриевна плохая от природы? Напомним чеховское описание ее семьи и ее самой: „Тесть, бритый, пухлый, водяночный тайный советник, хитрый и жадный до денег, теща – полная дама с мелкими и хищными чертами, как у хорька, безумно любящая свою дочь и во всем помогающая ей; если бы дочь душила человека, то мать не сказала бы ей ни слова и только за-слонила бы ее своим подолом. У Ольги Дмитриевны тоже мелкие и хищные черты лица, но более выразительные и смелые, чем у матери; это уж не хорек, а зверь покрупнее!“ [3, с. 11]. Люди говорят, что яблоко от яблони недалеко падает. Дети принимают поведение родителей как норму, на которую опирается их мировоззрение. Если с самого начала осознания того, что плохо, не было, то на чем может стоять совесть, являющаяся решающим фактором в процессе раскаяния человека. Тем не менее, будет несправедливо обвинять родителей во всех проступках их дочери. Ольга Дмитриевна человек неглупый, даже умеет водить за нос своего мужа. У нее есть право решать, как надо поступать. Но ее выбор всегда дурной. Тогда чья это вина на самом деле?».

А теперь приведем выдержки из устных ответов и письменных работ студентов, касающиеся персонажей рассказа «На даче»:

«В отличие от Ольги Дмитриевны, образ жены (заметим, жены, а не супруги) в рассказе «На даче» наделяется умом и заботливым характером. Муж ленивый, никуда ходить не хочет, а весь день лежит на диване. Всеми домашними делами занимается жена. Как-то ей нужно было помыть полы,

а муж ей мешал. Человек с юмором всегда может отвлечь себя от обыденной тоски. Она сама придумала уловку, которая помогает ей и на какое-то время выгнать мужа из дома, и дать ей возможность видеть реакцию мужа. Строка в любовном письме: „...Я молодая, хороша собой... чего же вам еще“ [2, с. 458] подчеркивает, что она с успехом вызвала любопытство у своего мужа благодаря прекрасному знанию мужской психологии. Кроме того, она оказывается по-настоящему умной женщиной. Хотя она сама написала анонимное письмо мужу, но муж соврал ей: „...голова что-то болит...“ [2, с. 459] и даже нарядился для встречи с другой женщиной. Обычно девушки из-за этого сильно злятся. Однако жена в рассказе «На даче» Чехова была не капризной девушкой, а настоящей женщиной, которая знает натуру своего мужа, а также верит в себя».

Многие студенты отметили, что вся затея жены была остроумной шуткой, так как она написала письмо не только своему мужу, но и брату:

«Двое мужчин неожиданно встретились в старой беседке. Оба оказались помехой друг другу. Следовательно, они очень хотели избавиться друг от друга, чтобы остаться наедине с молодой и красивой девушкой. И зять, и шурин старались изо всех сил найти повод выгнать соперника из беседки: кое-кому хотелось бы в беседке соснуть из-за жары; кое-кому надо было обдумывать кандидатское сочинение. Интересно, что Павел Иванович даже хотел использовать свою власть зятя, желая, чтобы Митя уважил его и ушел, дав встретиться с прекрасной незнакомкой. Концовка рассказа А. П. Чехова удивляет читателей своей неожиданностью. После того как Павел Иванович и Митя услышали признание жены в том, что это она написала письмо, Павел Иванович больше не сердился. Он любил свою жену и понимал ее. Митя тоже „перестал глядеть с ненавистью на своего соперника“ [2, с. 463]. Этот момент служит доказательством дружной семьи, где ее члены легко забывают и прощают ошибки других. У нас осталось впечатление, что эта семья простая и чистая».

А вот как студенты объяснили, почему Павел Иванович все-таки пошел на свидание:

«Обычно, когда человек встречается с какой-то проблемой, он проходит пять стадий неизбежного принятия, которые не зависят от сути событий: отрицание, гнев, смятение, депрессия и принятие. Подобное просматриваем и в случае с Павлом Ивановичем. Прочитав анонимное письмо, его сначала не заинтересовало его содержание: „...пожал плечами и в недоумении почесал себе лоб“ [2, с. 458]. Ему было неудобно получить такое письмо, и он считал, что это „...глупое письмо“ [2, с. 458]. После этого Павел Иванович передразнил то, что там было написано. Он даже чуть обозлился: „Мальчишку какого нашла! Так-таки возьму и побегу к тебе в беседку!“ „...должно быть, шальная какая-нибудь, непутевая... Ну, народ женщины! Суцая деморализация“ [2,

862 | с. 458]. Очевидно, это анонимное письмо так сильно взволновало порядочного мужа, который за все восемь лет своей женатой жизни ни на шаг не отходил от своей жены. Однако, через час после этого, Павел Иваны передумал. Он начал собирать факты: „...почерк женский, письмо написано искренне, с душой...“ [2, с. 459], чтобы убедить себя в достоверности письма. У него даже заработало воображение: какова она? Когда она успела полюбить? Должно быть, еще молода и романтична.... Даже девушка, посмотревшая на него, когда он гулял в парке, может быть автором этого письма. Он стал верить в то, что написано „... она молода и хороша собой... значит, не старуха...“ [2, с. 459]. Впрочем, он „еще не так стар и плох, чтобы в него нельзя было влюбиться“ [2, с. 459]. После обдумывания всех своих аргументов в пользу свидания Павел Иваныч решил пойти в беседку «от любопытства» [2, с. 460].

Анализируя процесс изменения в психологии героя, хотя он не совпадает на сто процентов с вышеприведенной теорией, тем не менее, динамика психологического состояния Павла Иваныча идет по порядку: подозрение, гнев, смятение, убеждение, надежда. Весь ход этого процесса был описан умелым пером Чехова».

Сравнивая образы двух мужей, многие студенты пришли к выводу, что у них больше общих черт, чем у их жен:

«В обоих рассказах мужья были не из бедных и имели слабый характер. Следовательно, в их семьях жены были доминирующими, потому что они обе сильные и хитроумные. Тем не менее, вопреки беззаботной жизни Павла Иваныча, Николай Евграфыч не спал, томился из-за отсутствия своей жены, хотя уже был первый час ночи. В поисках телеграммы он вошел в комнату жены. Он не верил ей: „За время семилетней супружеской жизни он привык подозревать, угадывать, разбираться в уликах, и ему не раз приходило в голову, что благодаря этой домашней практике из него мог бы выйти теперь отличный сыщик“ [3, с. 6]. Чаще всего Николай Евграфыч проводил время у себя в кабинете, мучаясь из-за неверности жены. Если бы у Павла Иваныча была такая жена, как Ольга Дмитриевна, как бы он изменился? Возможно, вместо счастливой и беззаботной жизни у него была бы сложная жизнь. И, возможно, вместо наивности в характере выросла бы подозрительность, и он начал бы жить в постоянной тревоге, так как, по мнению ученых, характер формируется в ходе социальной адаптации личности к внешним обстоятельствам. Характер – это социальная обособленность человека, его ролевой, типажный психологический облик, сформировавшийся в системе внешних обстоятельств жизни и так или иначе вписанный в нее».

В качестве основного вывода о том, что работа над художественным текстом приводит к неплохим результатам в обучении иностранных студентов РКИ, приведем таблицу, которую студенты составили, изучив два рассказа

А.П. Чехова. В ней в краткой форме представлены найденные студентами сходные и отличительные черты персонажей двух рассказов.

Таблица 1

Отличительные черты рассказов «Супруга», «На даче»

Название рассказа:	«Супруга»	«На даче»
Год написания:	1895 год	1886 год
Персонажи:	Николай Евграфыч (муж), Ольга Дмитриевна (жена), любовник жены Мишель, теща и тесть.	Павел Иванович, его жена и его шурин Митя.
Главный герой:	Николай Евграфыч – врач-хирург, сын деревенского попа, состоятельный человек, женат. Детей нет. Женится по любви, но разочаровался в жене. На других женщин не смотрит. Нет любовницы. Слабохарактерный человек, верный, добродушный.	Павел Иванович, род деятельности не указан. До этого никогда не помышлял об измене. В его жизни были только дом и жена. Письмо заставило его пойти на якобы «свидание». Честный, наивный и ленивый.
Главная героиня	Ольга Дмитриевна. Имеет мелкие хищные черты лица. Часто приговаривается несчастливой. На самом деле она была корыстной и лживой. Изменяла мужу, и от этого ей ничуть не было стыдно. Возможно гордилась тем, что имеет стабильную семейную жизнь и пылкую связь на стороне с молодым человеком. Хорошо знает, чего хочет от жизни. Не думает о нравственности.	Жена Павла Ивановича, человек с чувством юмора. Верная, заботливая жена, веселая. Умная, жизнерадостная сильная, женщина, является главной в семье. Прекрасно знает психологию мужчин, особенно Павла Ивановича. Знает, как сделать жизнь мужа интереснее и навсегда отучить заглядываться на других женщин.
Тема произведений	Измена, неверность, жадность.	Жизнь простых людей, мужская сущность, роль женского ума.
Развязка	Горничная вошла в кабинет Николая Евграфыча передать, что барыня просила обещанные 25 рублей. Может быть, все осталось так же, как раньше из-за нерешительности мужа. Супруги продолжают жить, как прежде	Жена призналась, что сама написала анонимное письмо и своему мужу, и своему брату. Узнав правду, Павел Иванович и Митя перестали глядеть друг на друга с ненавистью. Покой в семье восстановился.

Также отметим, что все студенты сошлись во мнении, что в отличие от формального брака, сцены из которого запечатлены в рассказе «Супруга», в своем рассказе «На даче» Чехову удалось передать образ счастливого брака. Это доказательство того, что автор мог раскрыть тему с разных точек зрения, тем самым передавая многообразие семейной жизни.

Литература

1. Петрова Л.Г., Тьу Тхи Тхюи Хонг. Иностранцы читают и анализируют рассказы А.П. Чехова: тема ненависти. // Автор-текст–читатель: теория и практика анализа. Материалы Седьмых Международных научных чтений «Калуга на литературной карте России». – Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2020. – С. 332–336.
2. Чехов А. П. «На даче» // А.П. Чехов. Собрание сочинений в 8 томах. – Москва : «Правда», 1970. – Том 3. [Рассказы], 1886–1887. – С. 458–463.
3. Чехов. А. П. «Супруга» // А. П. Чехов. Собрание сочинений в 8 томах. – Москва : «Правда», 1970. – Том 6. [Рассказы], 1898–1903. – С. 5–11.

Petrova L.G.

Belgorod National Research University

Literary text as a source and means of developing the speech activity of foreign students in Russian: about some of the achievements of students

The article focuses on the linguistic and methodological potential of works of art in teaching Russian to foreign students and the development of their Russian-language speech activity. Russian is noted that when studying the work, students can not only have the opportunity to improve in the Russian language, but also better understand the culture, way of life, customs, and life of specific representatives of Russian society. The better the facts, phenomena and events described in a particular work are understood, the more understandable the social mores of a certain time become. The article provides examples of conclusions made by foreign students when studying the stories of A.P. Chekhov, which help to present a generalized picture of the level of knowledge and skills they have acquired.

Keywords: teaching, Russian as a foreign language, culture, understanding, literary text, comparison.

Значение возраста и языковой среды в формировании детского билингвизма

Статья посвящена исследованиям влияния возраста и языковой среды на формирование детского билингвизма. Нас интересует как влияет билингвизм на речевое развитие ребенка, может ли он замедлять его и какое значение имеет возраст, при котором вводится второй язык. Также ставится вопрос естественного и искусственного билингвизма и вопрос о том, как на развитие языков ребенка влияет естественная среда и родители, и какие результаты дает создание учебной языковой среды.

Ключевые слова: билингвизм, дети-билингвы, ранний билингвизм, языковая среда.

Билингвизм является реальией нашего будущего. В мире уже больше билингвов, чем монолингвов. При этом билингвизм определяется как способность человека объясняться на двух языках [9, с. 313]. Вопреки большому количеству исследований вопрос о положительном или отрицательном влиянии на речевое и психическое развитие ребенка-билингва остается открытым. Учитывая такие факторы, как возраст, в котором дети подвержены влиянию двуязычной среды, а также фактор влияния языковой среды, мы можем приблизиться к ответу. При дальнейших исследованиях нельзя забывать и о других факторах развития ребенка, необходимо учитывать его личностные особенности.

Так, как же влияет возраст ребенка-билингва на его речевое развитие? Учитывая возраст ребенка, Э. Хауген разделил билингвизм на 4 типа: младенческий, детский, подростковый и взрослый. В соответствии с данной классификацией, детский билингвизм формируется в возрасте от года до 12 лет. Наблюдается, что только в младенческом возрасте ребенок может одновременно усваивать больше языков, в старшем возрасте мы говорим уже о последовательном билингвизме. Если детский билингвизм развивается непосредственно на основе младенческого, то речь идет об *одновременном (симультанном) детском билингвизме* [8, с. 58].

Г.Н. Чиршева наблюдает, что возраст введения второго языка непрерывно связан с эффективностью его усвоения [8, с. 58]. Успешность одновременного усвоения языков в раннем возрасте связана со способностью мозгов изменяться со временем. Таким образом, у детей в раннем возрасте процесс запоминания

866 | идет быстрее, а также отсутствует языковой барьер. Исследования других ученых, Е.И. Негневицкой, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича, указывают на то, что лучшим периодом для обучения второму языку является дошкольный возраст. Это подтверждается М.Б. Зацепиной, которая объясняет, что первые 6 или 7 лет жизни каждого ребенка определяются развитием природных задатков и его культурных потребностей [5, с. 40]. Таким образом, дошкольный возраст считается идеальным возрастом, в котором формируется база для дальнейшего языкового и культурного развития ребенка.

Если один язык выявляется как доминирующий, то такой билингвизм называют *несбалансированным*. При формировании билингвизма у детей, как правило, мы стремимся к становлению *сбалансированного* билингвизма, поэтому необходимо начать коммуникацию с ребенком на обоих языках одновременно. Чем позднее мы вводим второй язык, тем в большей степени проявляется доминантность первого языка [8, с. 58]. К такому контексту относится также классификация билингвизма по взаимовлиянию двух языков, которая предполагает разделение на *координативный* и *субординативный* билингвизм. При первом человек может пользоваться всеми языками, не смешивая их, а при втором проявляется доминантность одного из языков, а также заметна интерференция доминирующего языка [7, с. 54]. У родителей, которые решают воспитывать детей в билингвальной языковой среде, чаще всего, главная цель заключается в том, что ребенок получает полноценное языковое воспитание обоих языков и может так же эффективно пользоваться языками в общении. В результате, речевое развитие ребенка идет в сторону сбалансированного и координативного билингвизма. Для достижения заданной цели ключевую роль играют возраст и языковая среда ребенка.

Некоторые исследования показывает, что у детей, которые погружены в языковую среду с рождения, формируется более сбалансированная языковая компетенция, чем у детей, погруженных в среду после 3 лет. При этом дети, которые начинают учить язык от 3 до 5 лет не могут полностью избавиться от акцента, но им легче даются грамматика и орфография [3, с. 120]. К позитивному влиянию детского билингвизма относится раннее формирование языковой интуиции, металингвистических способностей, а также развитие творческих способности. Некоторые исследователи, в том числе Е.Ю. Протасовая, А. Сэйфти, Дж. Галамбос, Р. Карниол, доказывают, что при усвоении второго языка работают те же механизмы, что и при овладении первым языком. Ребенок, растущий в билингвальной среде, рано осознает важность коммуникации на разных языках, поэтому сам начинает избегать речевых и грамматических ошибок [5, с. 42]. Грамматика первого и второго языков в большинстве случаев развивается почти так же, как у молингвов. Г.Н. Чиршева утверждает, что при сбалансированном билингвизме на раннем этапе речевого развития может проявиться отставание в развитии грамма-

тики одного языка (в сравнении с одноязычными детьми), но, в некоторых, случаях грамматика доминирующего языка билингва при раннем введении двух языков может даже опережать развитие у монолингва. Главные факторы, влияющие на развитие языковой системы, это время введения второго языка и степень доминантности первого языка [8, с. 58]. Однако, некоторые ученые предупреждают о вредности билингвального воспитания ребенка. Объясняется, что для детей-монолингвов процесс усвоения языка является естественным процессом, для совершения которого им не нужно прилагать особых усилий. Мозг детей, которые с раннего детства воспринимают больше одного языка, должны приспособиться к новой ситуации. По этой причине наблюдается количество негативных влияний на речевое развитие детей, начиная со смешивания языков. Есть общее мнение, что по сравнению с их монолингвальными сверстниками, дети-билингвы заговорят позже, но при этом доказательств о задержке речевого развития таких детей немного [4]. Под задержкой речевого развития понимаем временное обратимое состояние, которое выражается как несформированность всех сторон речи, задержкой темпа ее формирования, или системное нарушение, которое требует коррекции [10, с. 341]. С другой точки зрения, исследования нарушений в речи детей-монолингвов намного меньше, поэтому затрудняемся в их сравнении. Забываем еще о том, что в исследованиях речи билингвов часто участвуют дети, которые находятся в сложной социальной обстановке [4]. Дети-билингвы часто подвержены социальным процессам, затрудняющим их речевое развитие. Особенно дети-мигранты находятся под влиянием процессов ассимиляции, инкультурации и других миграционных процессов, которые в исследованиях редко подчеркиваются в качестве факторов затруднений в освоении языков и речевом развитии.

Ошибочно думать, что путаница в языке билингвов появляется из-за того, что дети языков не различают. Наблюдается, что полная дифференциация языков происходит до 4 лет [6, с. 122]. Некоторыми учеными объясняется, что путаница появляется только в общении с людьми, которые говорят с ними на обоих языках, поэтому нет доказательств, что данное явление связано с расстройствами речи [4]. Некоторые ученые не придерживаются такой точки зрения. Исследования Н.Ш. Александровой выявили негативное влияние раннего билингвизма на речевое развитие ребенка, так как дети-билингвы проявляют отсталость от монолингвов в скорости усвоения языка. Естественный билингвизм может иметь негативное влияние на развитие ребенка, поэтому рекомендуется выделять один язык как доминирующий, а второй – оставлять на более слабых позициях [1, с. 214]. С мнением о психической и речевой отсталости в развитии детей-билингвов соглашаются Е. Питон, Д. Саер, Р. Тионе и др. Но их противники, Э. Кенере, У. Леопольд,

868 | М. Павлович, В. Рюк и др., пытались экспериментально опровергнуть теорию о психической отсталости и подтвердили некоторые положительные характеристики в развитии личности ребенка-билингва [5, с. 43].

Б. Бейн, Е.Л. Индебаум, Я.И. Яциуквичюс и др. считают, что билингвизм требует повышенных языковых способностей [10, с. 340]. Появляются также сомнения о влиянии билингвизма на языковое развитие ребенка, но не только в отсталости в темпе обучения языку, а также в качестве каждого из языков. У детей-билингвов, как правило, уменьшается словарный запас каждого из языков. Это значит, что объем пассивного словаря меньше. Билингвы обладают сниженной способностью оперировать вербальными стимулами. Однако это при хороших условиях не мешает им попадать в возрастную норму, а в редких случаях даже превышать ее. По наблюдениях Н.Ш. Александровой, в случае сбалансированного билингвизма уровень развития словаря в среднем отстает от уровня монолингвов, а при несбалансированном билингвизме такой разницы нет, но зато значительно страдает второй язык [1, с. 213]. При этом А.С. Давдян добавляет, что, по сравнению с монолингвами, словарный и грамматический запасы отдельного языка у билингва могут быть немного меньше. Учитывая все языки, вместе они перекрывают или даже превышают потенциал одного языка. А.С. Давдян также оспаривает рекомендации ученых о том, что дети способны учить только один язык или что один из языков должен быть доминирующим, а второй оставаться «слабым». Для утверждения, что второй язык конкурирует с первым, доказательств немного. Ученый также подчеркивает, что отсутствие родного языка (в случае миграций или международного брака) может привести к психическим трудностям в общении ребенка с родителями [4]. Е.М. Бычкова подчеркивает, что двуязычие само по себе не является причиной возникающих проблем речевого развития, но является фактором риска задержки речевого развития или возникновения речевых нарушений, которые необходимо учитывать при выборе билингвального воспитания [2, с. 2089]. Вполне возможно, что билингв не будет достигать таких же результатов в знании одного языка по сравнению с монолингвальными детьми. Но зато замечаются другие преимущества, которые позже помогут ему уравниваться со сверстниками. Безусловно, при обсуждении о языковом воспитании ребенка с родителями, являющимися носителями разных языков, нельзя забывать об утрате эмоциональной связи с одним из родителей, в случае выбора монолингвального воспитания.

Итак, может ли естественная среда являться фактором успешности усвоения языка у детей-билингвов? В традиционной лингвистике второй язык усваивается в ситуациях естественного общения, а иностранный в учебном процессе. Таким образом, выделяем естественный и искусственный билингвизм [5, с. 41]. Бытует мнение, что за раннюю билингвальность

ребенка отвечают родители, однако это не всегда так. Наоборот, обычно дети становятся билингвами из-за социальной обстановки. Так как ребенок усваивает язык практически с рождения, родители являются первыми источниками информации о языке, поэтому им стоит подумать о том, как они будут создавать билингвальную среду с момента рождения ребенка [2, с. 2089]. Один из самых распространенных способов погружения ребенка в естественную речевую ситуацию, который используется в случаях международных браков или эмиграций, это метод «одно лицо – один язык». Данный метод предполагает, что ребенок говорит с определенным человеком на определенном языке. Таким способом, у ребенка вырабатывается установка, согласно которой он может переключаться с одного языка на другой автоматически [4]. Фундаментом языкового развития ребенка в этом методе является языковая компетенция родителей. Практика показывает, что смешивание языковых систем затрудняет формирование речи ребенка. Это может привести к перенесению грамматических категорий с одного языка на другой, смешиванию правил синтаксиса даже на уровне одной фразы. При общении с ребенком не рекомендуется говорить фразы на обоих языках попеременно, не дублируя их переводом. Родитель может использовать примитивный язык, если использованный им язык не его родной, а ребенок привыкает к таким речевым моделям. Если родители сами не справляются и появляются затруднения в речевом развитии ребенка, то необходимо обратиться к специалисту [2, с. 2090]. В ходе речевого развития ребенка родители должны помнить о том, что у взрослых языковая система уже сформулирована, а у ребенка процесс формирования только начинается. Он подвержен влиянию языка родителей и из-за смешанных сигналов могут появляться путаница, интерференция или неправильные речевые формы.

Естественный билингвизм необходим для социализации и адаптации детей, искусственный билингвизм предполагает потенциальное использование иностранного языка в будущем с целью самореализации. В случае естественного билингвизма присутствует языковая среда, а в искусственном билингвизме языковая среда отсутствует. Из этого следует, что в естественном билингвизме ребенок усваивает язык из речевой практики, владеет способностью совершать автоматизированные операции выбора слов и речевых моделей, а также способностью переключаться с одного языка на другой без помощи перевода, что не является характерным для искусственного билингвизма [6, с. 118]. Если родители, в совершенстве владеющие иностранным языком, решают воспитать своего ребенка билингвально, то это случай искусственного билингвизма. [6, с. 123]. В современных условиях глобализации родители все чаще понимают преимущества билингвизма и дают детям возможность стать билингвами, что им в будущем поможет

870 | в образовании и карьере. Хотя условия искусственного билингвизма не могут полностью заменить условий естественного, они отражают высокие результаты.

Таким образом, проблемными вопросами, возникающих при обучении детей-билингвов, являются вопросы влияния возраста и языковой среды на речевое развитие ребенка. Ранний билингвизм так же, как и естественная языковая среда, может вредить ребенку, если языковое воспитание будет неправильным. Ребенку с рождения необходимо дать полноценное языковое воспитание, чтобы достичь успешного усвоения обоих языков.

Литература

1. Александрова Н.Ш. Может ли естественный билингвизм быть вреден? // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2017. – № 2 (14). – С. 2011–2016.
2. Бычкова Е.М. К вопросу о влиянии языковой среды на возникновение задержки речевого развития в раннем возрасте. // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2016. – № 4. – С. 2088–2090.
3. Вишаренко С. В. Несбалансированный билингвизм у детей дошкольного возраста // Инновационные аспекты развития науки и техники. – 2021. – № 1.
4. Давдян А.С. Билингвизм в раннем возрасте: психолингвистические аспекты // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 3-2.
5. Ефременко Л.В., Самедова А.И. Билингвизм и особенности овладения иностранными языками у детей дошкольного возраста // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 1.
6. Легостаева О.В. Обучение иностранному языку в условиях искусственного билингвизма // Актуальные вопросы современной науки. – 2014. – № 38.
7. Цыганова А.С., Доброскок В.В. Билингвы, кто они: сверхлюди или обычные смертные? // Успехи в химии и химической технологии. – 2019. – № 12 (222). – С. 53–56.
8. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: Одновременное усвоение двух языков. – СПб.: Златоуст, 2012. – 488 с.
9. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / науч. ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич. – Ленинград: Наука, 1974. – 428 с.
10. Юдина И.А., Степанова Н.В. О влиянии билингвизма на развитие речи детей раннего возраста с задержкой речевого развития // МНКО. – 2018. – № 6 (73).

The impact of age and language environment on the development of child bilingualism

This article addresses studies of the impact of age and language environment on the development of child bilingualism. We are interested in finding out how bilingualism affects the language development of a child, can it slow down this process, and whether the age at which the second language is introduced to a child has an impact. There also stands a question about natural and artificial bilingualism and any impact of the natural language environment on a child. We are interested in finding out, what kind of results we get from establishing an artificial language environment.

Keywords: bilingualism, bilingual children, simultaneous bilingualism, language environment.

Проблемный диалог на уроке, посвященном изучению рассказа А. П. Чехова «Казак»

В статье представлен фрагмент урока родной литературы по рассказу Антона Павловича Чехова «Казак», указаны этапы проблемного диалога. Такой метод обучения позволяет повысить активизацию учащихся, развивает воображение, формирует способности открывать новые знания.

Ключевые слова: проблемный диалог, пасхальный рассказ, притча, анекдот.

Аktivизация познавательной деятельности – одна из актуальных задач современного урока. Создание проблемных и поисковых ситуаций на уроках родной литературы вызывает у учащихся интерес к процессу познания. В результате творческой работы с книгой у детей развивается воображение, формируются способности открывать новые знания, появляется желание самостоятельно «добывать» информацию по изучаемой теме, выдвигать гипотезы и доказывать их, опираясь на текст литературного произведения.

На учителе-словеснике лежит большая ответственность за воспитание духовно богатого и эмоционального человека. В статье философа М.А. Розова есть такое признание: «... Современный человек – это продукт книгопечатания, продукт особой книжной культуры. Типография не только издает фолиант за фолиантом, она формирует и современного человека. Только благодаря книге мы несем в себе множество других жизней, только благодаря ей наша духовная биография теряет связь с конкретными датами рождения и смерти. Но это накладывает на нас Книговедение: новые аспекты теории и дополнительную ответственность, ответственность перед людьми, которые вложили в нас свои «души». Они должны стать частью нашей собственной «души», мы должны относиться к ним столь же бережно, как к фактам и перипетиям собственной судьбы». С этими словами трудно не согласиться.

Произведения родной литературы помогают формировать современного человека. И на уроках учителю следует помнить о том, что использование элементов проблемных, поисковых, исследовательских методов делает процесс обучения более продуктивным.

В статье представлен фрагмент урока родной литературы по рассказу Антона Павловича Чехова «Казак». Этапы проблемного диалога на уроке литературы традиционны:

1. создание проблемной ситуации;
2. формулирование проблемного вопроса;
3. выдвижение гипотез, предположений о путях решения проблемы, обоснование путей решения;
4. доказательства выдвинутых предположений с опорой на текст художественного произведения;
5. решение проблемного вопроса, выводы, обобщение результатов.

Определение темы урока. Создание проблемной ситуации.

«Как бы Вы поступили, если бы к Вам на улице обратился какой-либо незнакомец за помощью? А если бы это произошло в Пасхальный день?» (Методические комментарии: обращение к личному опыту учащихся – важный момент в обучении, являющийся также установкой на дальнейшее чтение, восприятие и анализ рассказа).

Размышляем над прочитанным.

- Понравился ли вам рассказ?
- Какие чувства вы испытываете к героям рассказа?
- Можно ли отнести произведение А.П. Чехова «Казак» к жанру пасхального рассказа?

(Чеховское произведение может быть отнесено к жанру пасхального рассказа, потому что главное событие произведения происходит на Пасху. Пасхальный рассказ связан с праздниками всего Пасхального цикла от Великого поста до Троицы и Духова дня. Пасхальный рассказ назидателен – он учит добру и Христовой любви; он призван напомнить читателю евангельские истины. Его сюжеты – «духовное проникновение, нравственное перерождение человека», прощение во имя спасения души, воскрешение «мертвых душ», восстановление человека).

Проблемный вопрос: «Пасхальный рассказ А.П. Чехова – это анекдот или притча?»

(Справка: 1. *Притча* – короткий назидательный рассказ в иносказательной форме, заключающий в себе нравственное поучение (мораль);

1. *Анекдот* – это короткий смешной рассказ, обычно высмеивающий кого-либо, что-либо, главный смысл и юмор понимаешь лишь в самом конце.

2. *Анекдотом* в разговорной речи называют какой-то необычный случай из жизни, который может быть и веселым, и печальным).

Учащиеся работают в группах, выдвигают гипотезы и подтверждают их доказательствами, которые находят в тексте чеховского рассказа.

Первая группа учащихся находит жанровые признаки притчи в рассказе А.П. Чехова: малый объем, сюжет из обыденной жизни, указание на пороки и недостатки, нравоучительный характер повествования, кольцевая композиция.

- Каков сюжет рассказа А.П. Чехова?

(Сюжет, придуманный писателем, достаточно прост. В Праздник Светлого Христова Воскресенья Максим Торчаков, «арендатор хутора Низы», вместе с молодой женой Лизаветой возвращается домой. Молодожены встречаются в степи больного казака, сидящего на земле. Казак просит у «православных», отстоявших ночную Пасхальную службу в церкви, кусочек «священной пасочки – разговеться». Торчаков хотел было угостить казака, но жена не разрешает «паску кромсать», потому что ей будет стыдно в таком виде поставить пасхальный кулич на праздничный стол. И Максим, согласившись с Лизой, просит казака не прогневаться на них. Только дома он понимает, что поступил не по-христиански).

– Пытается ли Торчаков исправить свою ошибку?

(Максим Торчаков хочет найти казака, чтобы исправить свою ошибку, но все попытки тщетны. Чувствуя вину перед казаком, Торчаков испытывает глубокое раскаяние: «Сидит у меня этот казак в голове и хоть ты что! – сказал он жене. – Не дает покою. Я все думаю: а что ежели это бог нас испытать хотел и ангела или святого какого в виде казака нам навстречу послал? Ведь бывает это. Нехорошо, Лизавета, обидели мы человека!» Этот фрагмент можно сопоставить с библейскими словами: «... ибо алкал Я, и вы не дали Мне есть; жаждал, и вы не напоили Меня; был странником, и не приняли Меня... И пойдут сии в муку вечную» (Евангелие от Матфея, гл. 25).

– Как называется место, где встречаются Торчаковы с больным казаком? (Кривая Балочка)

– Случайно ли выбирает такое название А.П. Чехов? Какие ассоциации вызывает у вас это название?

(Автор далеко не случайно выбирает место действия. Кривая Балочка – это место, где встречаются герои. Чехов указывает на то, что Торчаковы выбирают неверный путь, ступают на «кривую стежку», их поступок заставляет желать лучшего. Горько, что немилосердное отношение к нуждающемуся проявляют «православные» именно на Пасху, в тот день, когда Бог отдает себя в жертву, чтобы даровать людям вечную жизнь).

– Каков финал рассказа?

(А. П. Чехов оставляет финал открытым).

– Можно ли считать пасхальный рассказ А.П. Чехова притчей?

(Да. Рассказ носит нравоучительный характер, указывает на пороки и недостатки людей, побуждает к милосердию).

Вторая группа учащихся находит признаки анекдота в рассказе А.П. Чехова «Казак»: краткость, парадоксальность, кольцевая композиция, использование «говорящих» антропонимов и топонимов. Часто анекдот построен на диалоге, который называют «изюминкой». И в чеховском рассказе все эти признаки легко найти.

– В чем проявляется такой признак, как парадоксальность?

(Максим Торчаков сначала радуется Пасхе, красоте утра и собственному благополучию. И молодая жена «...казалась ему красивой, доброй, кроткой». После встречи с казаком Торчаков делает вывод о том, что «все эти напасти произошли оттого, что у него злая, глупая жена, что бог прогневался на него и на жену»).

– Как можно доказать, что композиция рассказа кольцевая?

(В первой части рассказа «Перепел кричал свои: «пить пойдем! пить пойдем» и Максим Торчаков «забежал в кабак закурить папиросу и выпил стаканчик». В финале произведения автор пишет о Торчакове: «От скуки и с досады на жену он напился, как напивался в прежнее время, когда был неженатым». Таким образом, композиция является кольцевой. Мотив пьянства появляется в начале повествования и в финале).

– Как раскрываются в диалоге характеры героев?

Диалог между мужем и женой в начале рассказа можно назвать «изюминкой». Максим Торчаков рад наступающему дню, любит природу:

– Сказано, велик день! – говорил он. – Вот и велик! Погоди, Лиза, сейчас солнце начнет играть. Оно каждую Пасху играет! И оно тоже радуется, как люди!

– Оно не живое, – заметила жена.

Этот диалог заставляет читателя задуматься о том, как по-разному воспринимают окружающий мир герои.

– Какую функцию несут топонимы (Хутор Низы, Кривая Балочка), встречающиеся в рассказе?

– Какие имена дает А.П. Чехов героям рассказа?

(Имя Елизавета – в переводе означает «Мой бог – клятва» или же «Почитающая бога». Максим переводится как «величайший». И здесь чувствуется авторская ирония: Лиза Торчакова соблюдает православные традиции, однако не проявляет милосердия к нуждающемуся, ее сердце холодно, у нее нет любви к ближнему. Максима, безусловно, нельзя назвать величайшим, он пошел на поводу у жены и не оказал помощь казаку, поступил не по-Божески. А на другой день «захотел опохмелиться и опять напился», поругался с женой).

– Каково происхождение фамилии Максима?

(Торчаков – фамилия от имени Торчак (тор – передний угол внутренней части дома, место для глубоко почитаемых гостей: глубокое уважение, почет). Можно сказать, что фамилия героя означает «достойный почета»). Таким образом, фамилия главного героя также выбрана далеко не случайно. Конечно, она не соответствует характеру Торчакова, который несколько не вызывает уважения.

– Можно ли считать пасхальный рассказ А.П. Чехова анекдотом?

(Да. Как и в анекдоте, в чеховском рассказе неожиданный финал. Вначале Максим Торчаков радуется тому, что «все у него исправно,

876 | домашнее убранство такое, что лучше и не надо, всего довольно и все хорошо». После встречи с рыжим казаком, которого обидели Торчаковы, жизнь дала трещину: «лошади, коровы, овцы и ульи мало-помалу, друг за дружкой стали исчезать со двора, долги росли, жена становилась постылой...»)

В результате работы с текстом учащиеся приходят к выводу, что в рассказе А.П. Чехова «Казак» есть жанровые признаки притчи и анекдота.

Решение проблемного вопроса очевидно: короткий назидательный рассказ несет в себе поучение, в то же время это и необычный случай из жизни человека, который никак не может отыскать в степи рыжего казака, исчезновение которого оказывается поистине чудесным (Максим Торчаков, проехав больше версты и оглянувшись, не обнаружил ни казака, ни его лошади, а позже выясняется, что и для деревенских мужиков больной путник остался незамеченным).

– Чувствуется ли безысходность в финале чеховского рассказа?

(Нет. Чувствуется печаль и надежда на то, что человек сам может изменить свою судьбу. Когда-то все переживают жизненные трудности, и хочется надеяться, что с Максимом Торчаковым произойдет чудо – он духовно воскреснет).

А.П. Чехов в конце рассказа ставит многоточие: Торчаков «трезвый ходил по степи и ждал, не встретится ли ему казак...» В соответствии с авторским замыслом рассказ имеет так называемый открытый финал. Читатель вполне может надеяться, что главный герой рано или поздно встретит своего казака и попросит у него прощения. А, может быть, станет милосердным к тем, кто окажется рядом и будет нуждаться в помощи.

Подводя итог, хочется сказать, что использование проблемного диалога на уроках родной литературы помогает ученикам развивать их творческие способности, навыки владения языком и открывать для себя вечные ценности. И в этом главная роль, несомненно, отводится работе с книгой. «Только благодаря книге мы несем в себе множество других жизней, только благодаря ей наша духовная биография теряет связь с конкретными датами рождения и смерти».

Литература

1. Александрова О.М., Аристова М.А., Беляева Н.В. [и др.] Родная русская литература. 7 класс: Учебное пособие для общеобразовательных организаций. – Москва : Просвещение, 2021. – 193 с.
2. Розов М.А. Книга и этика // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. – Москва : Традиция, 2000. – С. 210.
3. Скиба В.А., Семенов В.Б., Чернец Л.В. Школьный словарь литературоведческих терминов. – Москва : Просвещение, 2007. – 280 с.

Povalyaeva L. N.

Municipal educational institution gymnasium of Borinskoye village

Problematic dialogue in the lesson, dedicated to the study

of A. P. Chekhov's short story «The Cossack»

The article presents a fragment of a native literature lesson based on Anton Pavlovich Chekhov's story «The Cossack», the stages of the problematic dialogue are indicated. This method of teaching allows to increase the activation of students, develops imagination, forms the ability to discover new knowledge.

Keywords: problematic dialogue, Easter story, parable, anecdote.

Применение цифрового метода в РКИ

В данной статье основное внимание уделяется малоизученному аспекту в преподавании РКИ – использованию цифровых интерактивных систем. Статья посвящена описанию цифровых систем в практике преподавания русского языка. Произведена классификация цифровых способов взаимодействия в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: цифровой метод, РКИ, цифровизация, цифровые системы.

В процессе преподавания русского языка как иностранного соблюдение традиционных методов обучения и сочетание их с современными цифровыми интерактивными формами стало основной тенденцией в XXI веке [6]. Такой синергетический подход еще более актуален сейчас – в рамках повсеместного перехода в онлайн, что требует как от преподавателей, так и от обучающихся умения использовать современные технологии и цифровые инструменты.

Актуальность данного дескриптивного исследования заключается в том, что, с одной стороны, применение цифровых инструментов в преподавании стало одной из главных задач в образовании, а исследований по их использованию в рамках обучения РКИ, с другой стороны, – незначительное количество.

Следует отметить, что использование новых мультимедийных технологий в обучении прослеживается относительно давно. В 2016 г. стартовал федеральный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ», закрепленный Указом Президента РФ «Стратегия развития информационного общества в РФ на 2017–2030 гг.» [7, с. 94]. Первоочередная задача этого проекта состоит в конструировании цифровой образовательной среды для увеличения возможностей непрерывного образования для всех граждан посредством онлайн-обучения с интерактивным участием и открытым доступом через Интернет.

Выделяют четыре основных направления цифровизации образования:

1) внедрение цифровых инструментов и технологий в традиционные образовательные программы и учебные дисциплины, или, другими словами, формирование модели смешанного обучения;

2) развитие онлайн-образования;

3) создание виртуальной (цифровой) образовательной среды;

4) изменение подхода в организации работы образовательных учреждений.

Перспектива успешной реализации цифровизации образования видится в совершенствовании материальной базы, программного и методического обеспечения, в приобретении соответствующего опыта преподавателями [6, с. 15].

При этом цифровизацию саму по себе не следует рассматривать как методический подход, а всего лишь как инструмент во внедрении существующих методов [7, с. 96]. Цифровые инструменты предоставляют возможности для студентов и преподавателей, поскольку цифровые инструменты позволяют использовать графику, изображения, видео, голос и развлечения для визуализации преподавания, что особенно ценно при асинхронном обучении. В связи с этим необходимо осваивать и учиться применять цифровые технологии в режиме реального времени. Это касается как преподавателей, так и обучающихся, поэтому и в преподавании РКИ все большее значение приобретают электронные ресурсы.

Современные объективные условия позволяют использовать информационно-коммуникационные технологии, учитывать пожелания обучающихся и проводить занятия в конкретной электронной среде.

Преподаватели могут широко использовать различные интернет-ресурсы, такие как: электронная почта, интерактивная доска, видеоконференцсвязь, интерактивные видеоролики, задания на различных платформах, электронные учебники и рабочие тетради, вебинары и многое другое [7].

Цифровые средства обучения представляют собой интерактивные системы, позволяющие аудитории одновременно работать с анимированной компьютерной графикой, со звуком, видеокадрами, статическими текстами и изображениями [7, с. 86]. Аудитория в данном случае – иностранные студенты, изучающие русский язык, которым такого рода интерактивные системы помогают приобретать языковые навыки. Среди популярных цифровых инструментов, которые могут использоваться на разных этапах обучения РКИ, следует отметить различные платформы (Учи.ру, Skyes school, Foxford, Moodle, Российская электронная школа (РЭШ), ЯКласс, Coursera, FutureLearn) [5].

Рассмотрим более подробно современные системы цифрового взаимодействия в обучении русскому языку (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Современные системы цифрового взаимодействия

Название	Дефиниция	Плюсы	Минусы	Пример
Мультимедийное занятие	учебное занятие с использованием цифровых технологий, различных программ и технических средств для эффективного воздействия на обучаемого [8, с. 73–75]	+ Комплексное системное программное обеспечение с разнообразными формами + Активное участие обучающихся + Имитация реального общения + Развитие интересов обучающихся	– временные затраты на освоение – трудозатраты на создание	тестовые программы, графические редакторы, мультимедийные презентации, онлайн-редактируемые схемы, графики таблицы, практикумы с возможностью моделирования реальных процессов

<p>Электронный учебник</p>	<p>специальное устройство либо программное обеспечение, в котором системно излагается материал в определенной области знаний на современном уровне достижений науки и техники [4, с. 124]</p>	<p>+ Индивидуальное обучение + Графическая поддержка материала + Отсутствие зависимости от интернета</p>	<p>– однообразные картинки – ограниченный список доступных ресурсов – вопрос о защите авторских прав</p>	<p>«Дорога в Россию», «Жили-были»</p>
<p>Мультимедийные презентации</p>	<p>тип презентации, в которой для передачи сообщения используется несколько различных форм связи [8, с. 74]</p>	<p>+ Синхронная/асинхронная демонстрация + Разнообразное содержание</p>	<p>– требуется аппаратное обеспечение (компьютер и проектор)</p>	<p>SlideShare PPT</p>
<p>Электронное тестирование</p>	<p>автоматизированный инструмент контроля и оценивания знаний преподавателем или инструмент самоконтроля, обеспечивающий наряду с устным визуальный контроль результатов [1, с. 55]</p>	<p>+ Обеспечение качественного и быстрого контроля + Feedback в виде предложения по дальнейшему обучению</p>	<p>– ограниченность тем тестов – неточность результатов</p>	<p>https://onlinetestpad.com/ https://quizizz.com/admin</p>
<p>Мультимедийный Интернет-ресурс</p>	<p>ресурс, представляющий информацию (текстовую, анимационную, графическую, звуковую, видео) интерактивно, наглядно, занимательно, с моментальной обратной связью [8, с. 76–77]</p>	<p>+ Широкий выбор открытость + Доступность + Редактируемость + Возможность совместного использования</p>	<p>– требуется оценка качества и эффективности ресурсов – время на изучение инструментов</p>	<p>https://www.canva.com/ https://screenchat.live/</p>
<p>Обучающее видео</p>	<p>интернет-ресурс, позволяющий просматривать видеозаписи и выполнять задания к ним. Задания могут быть как включены в саму видеозапись, так и в специальные рабочие тетради [8, с. 78]</p>	<p>+ Онлайн и оффлайн доступ</p>	<p>– ограниченность ресурса – низкое качество видеоресурсов</p>	<p>Youtube TED</p>

Цифровой класс	комплекс цифровых инструментов и сервисов для организации обучения	+ бесплатный + Постоянный доступ + Синхронизация с другими документами	– требуется высокая скорость сети и обновление	Google class, Google doc
Другие				Learning Apps Quizlet Kahoot Miro Scribblar Jamboard

Описанные в таблице цифровые технологии – это в первую очередь возможности для повышения качества обучения РКИ, инструменты для создания новой образовательной среды, увеличивающие скорость изучения материала, повышающие качество взаимодействия и обратной связи, контроля и мобильности как обучающихся, так и преподавателей [3].

Основной акцент в цифровизации обучения заключается в предоставлении обучающимся электронных учебных материалов [2], создании необходимых условий и использовании различных мультимедийных элементов в качестве средства для введения и закрепления нового материала, проверки и оценки знаний для онлайн или офлайн занятий/курсов, синхронных или асинхронных стилей обучения.

Разнообразие рассмотренных нами систем цифрового взаимодействия позволяет выбрать максимально эффективный вариант или их сочетание в каждом конкретном случае. Использование цифровых технологий открывает новые возможности как для обучающихся, так и для преподавателей.

Литература

1. Азанова, А. Е. Цифровые технологии формирующего оценивания как современный подход к оценке учебных достижений обучающихся. // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, апрель 2020 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2020. – С. 54–56.

2. Алексеева Н.А., Фисунов П.А. Организация процесса формирования познавательной активности студентов с использованием современных информационных и мобильных технологий, Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации в контексте современных исследований // сборник научных статей XI международной научно-практической конференции, Чебоксары, 2019 – С. 85–89.

3. Бароненко Е.А., Скоробренко И.А. Роль современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам //

882 | Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы II Междунар. науч. конф. Красноярск, 2018.

4. Иванова Е.О. Электронный учебник – предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся // Образование и наука. – 2015. – № 5. – С. 118–128.

5. Померанцева Н.Г., Сырина Т.А. Интернет-платформы как способ интенсификации обучения иноязычной монологической речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12. – С. 207–209.

6. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. [Электронный ресурс] // Сетевое издание «Современные проблемы науки и образования». – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30254> (дата обращения: 26.03.2022).

7. Слободзян И.Н. Цифровая трансформация методики преподавания иностранных языков // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 3. – С. 92–99.

8. Хильченко Т.В., Дубаков А.В. Мультимедийный урок иностранного языка и организационно-технологические особенности его проектирования // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 4. – С. 73–78.

9. Donovan J. Widening student participation through technology: Universities can gain from employing digital tools in their teaching and learning strategies // Research Information. – 2017 – № 93. – 15 p.

*Pozhidaeva E.V.
Wang Yanzhu*

Pushkin State Russian Language Institute

Application of the digital method in Russian as a foreign language

This article focuses on teaching Russian as a foreign language and the aspect that is rarely explored – the use of digital interactive systems. It is devoted to the description of digital systems in the practice of teaching the Russian language. A classification of digital means in teaching Russian as a foreign language has been made.

Keywords: digital method, Russian as a foreign language, digitalization, digital systems.

Полещук Наталья Викентьевна

*Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы
Национальной академии наук Беларуси
nata-poleshhuk@yandex.ru*

Трофимович Тамара Григорьевна

*Белорусский государственный
педагогический университет им. Максима Танка
t.trof@mail.ru*

Текстовые источники для сравнительно-сопоставительного изучения лексики старорусского и старобелорусского языков

В статье представлен обзор разножанровых старорусских и старобелорусских памятников делового содержания (Статуты Великого Княжества Литовского, Вислицкий статут, Трибунал, Соборное Уложение), являющихся достоверными источниками для выявления и интерпретации сходств и различий в лексической и фразеологической системе старорусского и старобелорусского языков.

Ключевые слова: памятники письменности, старобелорусский язык, старорусский язык, межъязыковое взаимодействие.

К числу актуальных проблем современного исторического языкознания относится сравнительно-сопоставительное изучение русского и белорусского языков начального периода их самостоятельного функционирования (XIV–XVII века). Значимыми являются определение и систематизация в словарном фонде названных языков лексики общеславянского, общевосточнославянского, собственно белорусского и собственно русского происхождения, конкретизация ее количественного и качественного состава. Важны также интерпретация словарных составов с учетом достижений современной лексикологии и лексикографии, характеристика конвергентно-дивергентных процессов в лексических системах старорусского и старобелорусского языков, а также уточнение сведений относительно языкового контактирования, взаимовлияния в разные исторические периоды.

Наиболее достоверными источниками лингвистических сведений для разноплановых лексикологических исследований выступают письменные памятники – различные по происхождению (оригинальные и переводные, рукописные и печатные), жанрово-стилевой и хронологической принадлежности. В нашей работе будет обращено внимание на старорусские и старобелорусские тексты делового содержания как памятники письменности, наиболее полно

884 | и последовательно отразившие фонетические, лексико-фразеологические, грамматические особенности живой народной речи и содействовавшие их закреплению и распространению. Среди жанрового многообразия деловых тестов (уставы, завещания, привилеи, посольства, ревизии, договора, реестры, инвентари, судебные решения, повестки, приходно-расходные, таможенные книги и т. д.) отдельное место занимают общегосударственные кодексы, которые регламентировали не только систематизированные правовые нормы, но и правила отбора и использования языковых средств.

Деловой письменностью (актовой, канцелярско-деловой) принято называть различные документы юридического характера, которые своим назначением и содержанием связаны с политической и хозяйственной жизнью государства, отдельных социальных слоев населения и частных лиц. Потребности регулирования социально-экономических отношений, необходимость их правообеспечения еще в древнерусский период привели к созданию этой особой разновидности письменных источников, численность и жанровое разнообразие которых стремительно возрастает в XV–XVII века. Отразившийся в них язык становится одной из значимых письменных традиций и выступает как автономный узус, имеющий свою стратегию [5, с. 574]. Сказанное относится в равной мере к деловому языку как Московской Руси, так и Великого Княжества Литовского.

Остановимся на характеристике наиболее значимых, на наш взгляд, памятников старобелорусской деловой письменности.

Вислицкий статут (1423–1438) представляет собой доработанную редакцию Вислицко-Петроковских статутов (1346–1347): к переведенным с латинского языка 138 статьям было добавлено 32, которые соответствовали политическому и социально-экономическому строю Великого Княжества Литовского. Кодекс отразил нормы гражданского, уголовного, экономического, хозяйственного права [6, с. 6]. Памятник впервые был опубликован в 1846 году («Акты, относящиеся к истории Западной России» т. 1), в 1959 году издан фототипическим способом С. Романом и А. Ветулиани («*Ruski przekład polskich statutów ziemskich z rękopisu moskiewskiego*»). В.В. Аниченко, А.Н. Булыко, А.И. Журавский, В.Э. Зиманский Вислицкий статут рассматривают как основной источник изучения старобелорусского делового языка первой половины XV века.

Статуты Великого Княжества Литовского XVI века – уникальные памятники правовой культуры средневековья, свидетельствующие о ее развитии и совершенствовании. В *Статуте ВКЛ 1529 года* (13 разделов и 244 статьи, позже было добавлено 39) систематизированы нормы государственного, административного, гражданского, семейного, уголовного, процессуального, земельного, наследственного, лесного, охотничьего права. Известен по следующим спискам: Фирлеевский, Дзялыньского, Слуцкий, Замоиского. Считается,

что Фирлеевский список и список ЗамоЙского возникли приблизительно после 1529 года, Дзялыньского – в 60-е годы XVI века, Слуцкий – после 1566 года или даже после 1588 года [11, с. 527]. Больше схожих черт обнаруживается между списками Фирлеевским, Дзялыньского, ЗамоЙского. Статут ВКЛ 1529 года был переведен на латинский и польский языки (Лаврентьевский, Пуловский, Ольшевский, Свидинский, Остробрамский списки). В *Статуте ВКЛ 1566 года* (14 разделов и 367 статей) более полно, чем в предыдущем, представлены нормы наследственного права. Распространен в 58 списках, из которых 13 на старобелорусском языке, 40 – его переводы на польский язык, 5 – на латинский [11, с. 528]. В напечатанном *Статуте ВКЛ 1588 года* (13 разделов и 488 статей) обобщены актуальные для того времени правовые идеи, представлены нормы конституционного, административного, судебного, семейного, наследственного, уголовного, опекунского, лесного, охотничьего права. Тексту закона предшествует привилей Жигимонта III, предисловие Льва СапегИ, стихотворение Андрея Римши. Нормы Статута действовали на Витебщине и Могилевщине до 1831 года, Виленщине, Гродненщине, Минщине – до 1840 года. В 1632 году кодекс был переведен на немецкий язык; в середине XVII века – на русский; использовался при подготовке Соборного Уложения 1649 года. Статуты ВКЛ, без сомнения, наиболее востребованные источники фактического материала для научных работ по истории белорусского литературного языка (см., например, «Нарысы па гісторыі беларускай мовы» (1957), «Гістарычная лексікалогія беларускай мовы» (1970), «Гістарычная марфалогія беларускай мовы» (1979), «Мова беларускай пісьменнасці XIV–XVIII стст.» (1988), «Лексіка беларускай пісьменнасці XIV – сярэдзіны XVI ст.» (2016), «Гісторыя беларускай літаратурнай мовы» Л.М. Шакуна (1966), «Гісторыя беларускай літаратурнай мовы» А.И. Журавского (1967) и др.), историко-лингвистических справочников («Гістарычны слоўнік беларускай мовы» в 37 вып. (1982–2017), «Кароткі гістарычны слоўнік субстантыўнай лексікі» в 2 т. (2013), «Кароткі гістарычны слоўнік беларускай мовы» А.Н. Булыко (2015) и др.). Лингвистический анализ Статута ВКЛ 1529 года представлен в работах Т.П. Власовой, Ж.И. Еремы, Ю.Ф. Мацкевич, Статута ВКЛ 1588 года – М.М. Закарьян, Т. Д. Ктиторовой, В.П. Мякишева, М.А. Новика, Т.Г. Трофимович.

Трибунал (Трибунал обывателям ВеликогО Княжества Литовского) – устав высшего апелляционного суда государства, в 20 статьях которого отражены основные правила проведения апелляционных судов, уточнен порядок выбора судей, перечень рассматриваемых дел и т. д. Утвержден в 1581 году, в 1582–1586 годах распространялся в рукописном виде. Напечатан в 1586 году и вошел в историю как первый печатный текст делового содержания на белорусском языке. Впервые для его набора был применен специальный шрифт, имитирующий скоропись XVI века. Здесь, таким обра-

886 | зом, намного раньше определилась тенденция, которая позже, в петровскую эпоху, проявилась и в русской письменности в использовании гражданского алфавита для литературы светского содержания [2, с. 108]. С этого времени, как справедливо отметила Г.В. Дербина, на территории ВКЛ книгопечатание стала надежным средством сохранения и передачи правовой информации. Языковые особенности памятника рассмотрены А.Н. Булыко, Н.В. Полещук.

Известно, что Московская Русь и Великое Княжество Литовское были мощными феодальными государствами, располагавшими развитыми правовыми системами, которые оказались в состоянии регулировать социально-экономические отношения, политический строй, судоустройство и судопроизводство. Свое значимое место в этих системах занимали кодексы права – своды законов, образующие основу всей правовой системы государств. Речь идет о таких выдающихся во всех отношениях кодексах, как Статут Великого Княжества Литовского 1588 года и Соборное Уложение 1649 года. Историки и правоведы единодушны в оценке того, что эти своды законов значительно превосходят предшествующие им памятники права прежде всего своим содержанием, «широтой охвата сторон действительности того времени – экономики, форм землевладения, классово-сословного строя, положения господствующих и социально зависимых слоев населения, государственно-политического строя, судопроизводства, материального и процессуального права» [9, с. 3].

Соборное Уложение 1649 года было создано на основе многочисленных источников: судебники, указные книги приказов, думские приговоры, решения Земских соборов, «Стоглав», византийское законодательство [7, с. 45]. Особое место среди источников занимает Статут Великого Княжества Литовского 1588 года. Первым отметил значение Статута как источника Уложения В. Линовский в работе «Исследование начал уголовного права, изложенных в Уложении царя Алексея Михайловича», опубликованной в Одессе в 1847 году [9, с. 9]. М.Ф. Владимирский-Буданов считал, что значительная часть глав и статей Уложения представляют собой целиком или буквальный перевод, или довольно точный перифраз Статута, а система Уложения в значительной части есть система Статута [4, с. 38].

В решении вопроса о роли Статута как источника Уложения чрезвычайно важным оказалось мнение В.О. Ключевского, который считал, что «Статут послужил не столько юридическим источником Уложения, сколько кодификационным пособием для его составителей, давал им готовую программу» [9, с. 17].

Добавим к сформулированным аргументам в пользу того, что Статут стал одним из важнейших источников Уложения, еще один, слабо оцененный историками. Известно, что рукописный свиток Уложения содержит 967 столбцов, написан скорописью, почерков не менее пяти, всего смен почерков не менее 400. Имеются также пометы на полях, выполненные разными почер-

ками, часто не совпадающими с почерком того столбца, на котором имеется помета [9, с. 10]. Пометы на полях свитка содержат значимую информацию об источниках и о том, как создавался столбец. Пишущие указывали: «из Моисеева закона», «из старого Судебника», «из градцкого закона греческих царей», «вновь пополнено», «из Стоглава». Всего помет на полях свитка порядка 120 [10, с. 445–446]. Четвертая часть всех помет (31 из 120) содержит указание на то, что источником нормы был Статут Великого Княжества Литовского: «из Литовского».

Нами было предпринято сопоставление разделов и глав Уложения и соответствующих «артыкулов» Статута, ставших, по мнению историков, их источниками. Такое сопоставление однозначно указывает на то, что язык, на котором написан Статут, существенно отличается от языка уложенной книги и что язык Статута содержит много грамматических и лексических средств, характерных для белорусского языка.

Так, источником главы V Уложения «О денежных мастерах, которые учнут делать воровские денги» является статья 17 первого раздела Статута «О фальшованью монеты, о мынцах и о золотарах». Практически полное содержательное соответствие текстов законов (речь идет о наказании за изготовление фальшивых денег) выливается в существенно отличающуюся языковую экспликацию. Например, в тексте Уложения используется большое количество субстантивно-атрибутивных бивербов фразеологизированного характера: *мастер денежный, мастер золотых дел, мастер серебряных дел, денги медные, денги оловянные, денги воровские, денги укладные, дело денежное, дело золотое, дело серебряное*. В источнике вместо единиц со словом *мастер* используются слова *золотар, мынцар*, вместо бивербов со словом *денги* – обобщенное название *монета*.

Рассуждая об Уложении 1649 года и Статуте 1588 года как фактах истории русско-белорусских гуманитарных контактов, необходимо вспомнить еще один памятник старорусской деловой письменности, известный под названием *Московский перевод-редакция Литовского статута (МПРЛС)*. Сведений о нем в литературе по истории государства и права крайне мало. Обычно лишь упоминается, что Статут 1588 года был, среди прочих, переведен и на русский язык [1, с. 172]. Доступный текст памятника письменности находим в издании И.И. Лаппо «Литовскій статуть въ московскомъ переводе-редакціи» (Юрьев, 1916). В предисловии автор указывает, что этот перевод-редакция сохранился в рукописи, принадлежавшей ИОИДР при Московском университете, и долго считался просто списком с виленского издания 1588 года.

В литературе удалось найти сведения о том, как и когда осуществлялись переводы Статута Великого Княжества Литовского. Впервые отдельные статьи были переведены, вероятно, в начале 1606 года в связи с подготовкой сводного судебного кодекса, работа над которым не была завершена. Полностью текст

888 | Статута появился в виде перевода-редакции в 1649 году в связи с подготовкой Соборного Уложения [3, с. 648–650]. Довольно значительное место в МПРЛС занимает старобелорусская и польская терминология, что позволяет утверждать, что переводчик был выходцем из Западной Руси [12, с. 15].

Стоит обратить особое внимание на то, что создавался не просто перевод, а перевод-редакция. В чем состояла сущность предпринятого переводчиком редактирования? И.И. Лаппо отмечает, что большинство заголовков переданы в распространенном либо сокращенном виде, в зависимости от текста Статута. Тексты глав-«артыкулов» чаще всего являются совершенно свободным переводом, созданным с целью приближения текста Статута к московским порядкам и обычаям. Они сокращаются или распространяются в зависимости от конкретного содержания с учетом реалий московской жизни [8, с. 25].

Таким образом, в установленных связях Статут 1588 года – Уложение 1649 года появляется третье звено – Московский перевод-редакция Статута Великого Княжества Литовского. Даже беглая примерка существующих современных представлений о восточнославянском лингвогенезе, статусе восточнославянских языков на разных этапах их существования, условиях их взаимодействия и взаимовлияния в прошлом и настоящем, позволяет осознать языковую уникальность перевода-редакции. Перед нами памятник старорусской деловой письменности, являющийся в основном переводом старобелорусского оригинала.

Завершая наши краткие рассуждения о роли деловой письменности в истории русского и белорусского языков, скажем, что происходившие в прошлом дивергентные социально-экономические, политические и языковые процессы подразумевали продуктивное и обогащающее взаимодействие родственных народов и культур.

Итоги сравнительно-сопоставительного анализа словарных составов названных общегосударственных кодексов будут иметь значение для выявления особенностей формирования и функционирования лексико-фразеологических систем старорусского и старобелорусского языков; конкретизации их внутренней и внешней истории, а также для интерпретации сходств и различий в менталитете и мировоззрении носителей русского и белорусского языков начального периода их самостоятельного функционирования (XIV–XVII века).

Литература

1. Беларуская энцыклапедыя: у 18 т. Т. 15. – Мінск: Беларус. энцыклапедыя, 2002. – 550 с.
2. Булыка А.М. Мова “Трыбунала” (1586) // Весці Нац. акад. навук Беларусі. Сер. гуманітар. навук. – 1995. – № 2. – С. 108–115.
3. Великоните И. Литовские статуты // Большая российская энциклопедия. Т. 17. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2011. – 650 с.

4. Владимирский-Буданов М.Ф. Отношения между Литовским статутом и Уложением царя Алексея Михайловича // Сборник государственных знаний. Т. 4. – СПб., 1877. – С. 3–38.
5. Живов В.М. О связанности текста, синтетических стратегиях и формировании русского литературного языка нового типа // Слово в тексте и словаре: сб. ст. к 70-летию академика Ю.Д. Апресяна. – Москва, 2000. – С. 573–581.
6. Зіманскі В.Э. Мова беларускай пісьменнасці ранняга перыяду (на матэрыяле Вісліцкага статута XV ст.): дыс. канд. філал. навук: 10.02.01 – Мінск, 2002. – С. 5.
7. Исаев И.А. История государства и права. – Москва : Издательство БЕК, 1993. – 245 с.
8. Лаппо И.И. Литовский статутъ въ московскомъ переводе-редакции. – Юрьев, 1916. – 400 с.
9. Маньков А.Г. Уложение 1649 года – кодекс феодального права России. – Л.: Наука, 1980. – 270 с.
10. Соборное уложение 1649 года. Текст. Комментарии. – Л.: Наука, 1987. – 450 с.
11. Статут Вялікага княства Літоўскага. Тэксты. Даведнік, Каментары. – Мінск: БелСЭ, 1989. – 573 с.
12. Судавичене Л.В. Лексические особенности Московского перевода-редакции Литовского статута 1588 года: автореф. дис. канд. филол. наук. – Вильнюс, 1964. – 16 с.

Paliashchuk N.V.

*Center for the Belarusian Culture, Language and Literature researches of
the National Academy of Sciences*

Trofimovich T.G.

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank

**Text sources for comparative study of the vocabulary of the Old
Russian and Old Belarusian languages**

The article presents an overview of various genres of Old Russian and Old Belarusian monuments of business content (Statutes of the Grand Duchy of Lithuania, Vislitsky Statute, Tribunal, Cathedral Code), which are reliable sources for identifying and interpreting similarities and differences in the lexical and phraseological system of the Old Russian and Old Belarusian languages.

Keywords: monuments of writing, Old Belarusian language, Old Russian language, interlanguage interaction.

Формирование языковой компетенции младших школьников на уроках литературного чтения

Через уроки литературного чтения каждый должен приобрести духовные и интеллектуальные знания, которыми обязан овладеть современный ученик. Этому будет способствовать процесс сотворчества. Статья посвящена проблеме формирования языковой компетенции школьников.

Ключевые слова: языковая компетенция, чтение, младшие школьники.

Разговоры о падении интереса к литературному искусству не перестают быть актуальными. Каждая эпоха, каждая историческая ситуация оставляет свой отпечаток на современное воспитание подрастающего поколения. В современном мире, где традиционные способы коммуникации, чтения и слушания интенсивно сменяются новыми – аудиокнигами, аудиозаписями на различных носителях, смело можно заявить, что образованность и интеллигентность в каждом подрастающем поколении уходит глубоко в прошлое. Информированность для современного человека часто важнее знаний, способности к сопереживанию [1, с. 38]. Желание знать все и обо всем сразу – это парадигма, которая приводит к обнищанию души.

Международные эксперты понимают литературу как проблему системы образования, а педагоги замечают не только отсутствие у школьников интереса к уроку литературного чтения, но и к восприятию литературных классических произведений, слабое владение техникой чтения, падение литературной грамотности, что несомненно, сказывается на общем уровне духовной культуры.

Современное образование ориентировано на воспитание развитой самоактуализирующей личности ребенка, которое определяет новые подходы и формы преподавания в каждой дисциплине, в том числе и в сфере преподавания литературного чтения.

Качество образования в большей степени зависит от качества и наличия дидактического оборудования, от методического ресурса, что и определяет качество языковой компетенции школьников, способного соответствовать запросам ФГОС.

Сегодня уроки литературного чтения – это особые уроки, требующие специфического подхода к его проведению. Каждому учителю просто необходимо на своих уроках заинтересовать школьников... Таким образом, задача педагога – воспитать человека во всех его лучших проявлениях, в том числе и как духовно развитую личность [3, с. 61].

Уроки эстетического цикла и литература влияют на эмоциональное состояние. Средства языковой выразительности всецело воспитывают школьников: и на уровне сознания, и на уровне эмоций и чувств. Литературные произведения отечественных, зарубежных и региональных писателей воспитывают в подрастающем поколении любовь к родным местам, к людям, а также чувство гордости за страны, веру в свои силы и в светлое доброе будущее своей страны и своего города.

Духовная культура проявляется в поступках и делах каждого человека. Так, через внеурочную деятельность на дополнительных занятиях учитель в одной тональности настраивает свой урок или занятие. Школьники обсуждают интересующие темы в мире литературы, они доверяют учителю свои тайны, мысли, проблемы. Учатся ценить, уважать, понимать друг друга. Готовясь к выразительному чтению или выступлениям, учитель в каждом находит свою «изюминку», пробуждая радость творчества, воодушевляя исполнителя.

В современной образовательной системе ФГОС ставится задача освоения предметных ЗУН в рамках отдельных дисциплин, а также совокупность УУД. Одним из таких УУД является выразительное чтение. Овладение навыками выразительного чтения на разных этапах обучения способствует развитию как интеллектуальной, так и эмоционально-нравственной среды личности.

Формирование на уроках литературного чтения коммуникативно-компетентностные качества личности позволит изменить ситуацию в современном обществе, так как школа через интеграцию литературного чтения, русского языка способна сохранить и передать духовное и культурное наследие России, а также обогатить словарный запас, научить свободно и творчески мыслить. Таким образом, целью образования будет, с одной стороны, изучение сущности литературного произведения как вида искусства, а с другой стороны, формировании духовной культуры учащихся (читателей).

Методы и приемы, повышающие образование:

- фонохрестоматия;
- приглашение на уроки известных (в городе) творческих людей. Они выразительно исполняют литературные произведения, делятся своими впечатлениями и воспоминаниями. Этот прием развивает интерес к предложенным литературным произведениям или писателям;
- урок-экскурсия. При изучении нового литературного произведения не только предлагается проиллюстрировать его, но и нарисовать карту-схему маршрута героя;

– литературная игра. Русская литература довольно сложна. Она психологична, философична, поверхностное ее рассмотрение не дает полной картины произведения. Чтобы выйти из этой трудной ситуации, школьник должен стать не просто слушателем, но и научиться ставить себя на место героя, пытаясь понять его мотивы и действия;

– встречи с местными писателями. Тематический конкурс, посвященный творчеству одного писателя;

– аудиокроссинг как метод стимулирования языковой активности.

Формирование духовной культуры – процесс длительный, но увлекательный, и цель тогда будет достигнута, когда литература станет процессом сотворчества, когда школьник овладеет навыками анализа литературного произведения, будет обладать самостоятельностью суждения, сможет дать правильную оценку произведению, научится узнавать писателя по авторскому стилю [2, с. 71].

Воспитание интереса к литературе невозможно без создания особенных ситуаций для ребенка, способствующих к осмыслению новых литературных фактов, освоению разных видов работы с ними, формированию собственного взгляда на художественные образы. Такие задачи можно решить, используя принципы проблемного обучения.

На уроках литературного чтения проблемная ситуация помогает ребенку организовать свою деятельность, направляя учащегося на ее решение. Проблемная ситуация создается учителем путем особенных методических приемов таких как:

– учитель подводит учащихся к противоречию и предлагает им самостоятельно найти способ решения проблемы;

– учитель представляет различные точки зрения на один и тот же вопрос;

– учитель побуждает учащихся делать сравнения, обобщения, выводы, сопоставления;

– учитель дает проблемные теоретические и практические задания: исследовательские и проектные работы.

Таким образом, учащийся воспринимает учебный материал не просто органами чувств, но и у него возникает потребность в знаниях, которые являются активным субъектом обучения. Через связь обучения с жизнью, зачастую, зависит успешность в обучении. Результат будет виден в научной, проектной деятельности учащегося, а также активное участие и победы в конкурсах и олимпиадах.

Компетенция личностного самосовершенствования основывается на приобретении учащимся такими способами деятельности, которые будут нужны ему в жизни, и он сможет ими воспользоваться. На уроках литературного чтения каждый ребенок слышит различные для себя звуки, через которые он распознает окружающий мир, делится своими впечатлениями, управляет

своими эмоциями, самостоятельно планирует свою деятельность, а также развивает себя творчески. Языковая грамотность у школьников приобретет успех лишь тогда, когда уроки будут интересными, познавательными и разнообразными.

Наши дети – это наше будущее. Наше будущее сегодня строится, как мы выяснили, по новым стандартам и технологиям. И, следовательно, сегодняшние дети не похожи на предыдущие поколения. Счастливое будущее главным образом зависит от того, насколько правильно дети поймут и воспримут новые концепции в образовании, смогут сделать правильный выбор, а также научиться приспосабливаться к стремительно меняющимся условиям жизни.

Литература

1. Антонов Ю.Е., Левина Л.В., Розова О.В., Щербакова И.А. Как научить детей любить Родину. Руководство для воспитателей и учителей (программы, конспекты занятий, методические рекомендации по предмету «Народная культура») / Ю.Е. Антонов, Л.В. Левина, О.В. Розова, И.А. Щербакова – Москва : АРКТИ, 2003. – 168 с.
2. Батурина Г.И., Кузина Т.Ф. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе: Пособие для воспитателей и учителей/ Серия Библиотека журнала «Воспитание школьников». – Москва : Школьная пресса, 2003. – С. 23.
3. Селевко Г.К. Проблемное обучение/ Г.К. Селевко// Шк. технологии. – 2006. – № 2. – С. 61–65.

Polyakova M.A.

Secondary Polytechnic School No. 33, Belgorod region, Stary Oskol

Formation of the language competence of younger schoolchildren in the lessons of literary reading

Through the lessons of literary reading, everyone should acquire spiritual and intellectual knowledge, which a modern student must master. This will be facilitated by the process of creation. The article is about the problem of the formation of language competence of schoolchildren.

Keywords: language competence, reading, primary school students.

Когнитивное влияние узбекского языка на русский язык

Статья посвящена изучению когнитивного влияния узбекского языка на русский и выявлению изменений, произошедших в русской языковой картине мира под влиянием узбекского языка. В статье рассмотрены конкретные примеры употребления узбекских слов в произведениях художественной литературы и в разговорной речи.

Ключевые слова: языковая картина мира, когнитивное влияние, русскоязычным писателям узбекской национальности, языковое сознание, родной язык, второй язык.

Как нам известно, носители русского языка проживают на территории Узбекистана, в основном, с начала XX века, и с этого времени можно наблюдать влияние узбекского языка на языковое сознание носителей русского языка, проживающих на данной территории. При взаимодействии языков когнитивное влияние одного из них на языковую картину мира второго языка – часто наблюдаемое явление, поскольку язык как знаковая система представляет собой определенную модель мира.

В качестве объекта изучения когнитивного влияния узбекского языка на русский язык были выбраны художественные произведения, принадлежащие русскоязычным писателям узбекской национальности, для которых родным языком является узбекский язык: Тимур Пулатов, Явдат Ильясов. Наши наблюдения над этими текстами позволили обнаружить явное проявление когнитивного влияния узбекского языка на русский язык. Проиллюстрировать подобное влияние возможно на примере описания форм узбекского этикета в русском тексте.

«И вправду, оба они не знали до сих пор, как зовут их родителей, отец, когда обращался за чем-то к матери, родителей, отец, когда обращался за чем-то к матери, окликал ее: “**Мать Амона...**” – ни разу не назвал ее по имени, так же говорила с ним мать, храня в ответ и его имя в тайне, и даже когда говорила с бабушкой об отце, то непременно: “**Отец Амона**”, “Об этом надо посоветоваться с **отцом Амоном**” или “Подождем, когда придет **отец Амона...**”. Говорили так как будто у них и вовсе не было имен, и если бы не родился Амон, они бы уже никак не назвали друг друга, старались бы не говорить между собой, боясь, что вдруг назовут кого-нибудь по имени и нарушат ужасную тайну всей своей жизни» [2, с. 22].

В узбекской культуре между супругами считается этикетным обращаться друг к другу не по имени, а при помощи таких слов, как *онаси*, *аяси*, *дадаси*, *дадажониси*. В вышеприведенном тексте наблюдаем, что автор использовал форму обращения (именно бухарскую форму) на своем родном языке *Амоннинг онаси*, *Амоннинг дадаси*.

Подобные формы обращений в художественных текстах наблюдаются в следующих контекстах:

«... по забывчивости громко сказанных слов, как назвал отец мать “**Мастура-апа**” и мать тоже сняла запрет с его имени: “**Равшан-ака**” и хотя Душан уже раньше знал эти их имена, казалось ему, что они не подлинные, так назывались родители для повседневной жизни, а подлинные имена свои они не называют даже себе вслух» [2, с. 70].

«Поразило его еще то, как мать, обращаясь к отцу, называла его не только “**отец Амона**”, скрывая имя, но и “**братом Равшаном**”, не мужем, а он ее и женой, не “**матерью Амона**”, а “**сестрицей Мастурой**”, хотя все это было очень странно, ибо знал Душан, что сестра не может выйти замуж за брата и нежелательно даже, чтобы брат взял себе в жены кого-нибудь из дальних родственников» [2, с. 70].

В качестве примера когнитивного влияния узбекского языка на русский язык можно рассмотреть фразу «*Оғзингизни ширин қилинг*»/’*Подсласти рот*’ (в значении «берите сладости») в содержании проявления уважения к гостю во время приема или трапезы, приглашения к обеду. У узбеков традиционно принято по прибытии к гостю употреблять чай и сладости перед едой или начинать трапезу с небольшого количества сладостей, стоящих на столе. В русскоязычном тексте наблюдаем употребление одной и той же фразы с некоторыми преобразованиями:

«*Желтый сахар в кристаллах на блюде*: – “*Усладите свой язык*” – *тоже был законом и входил в ритуал гостеприимства*» [2, с. 41]. Понятно, что в этом примере писатель употребляет словосочетание «*Усладите свой язык*» в значении предложения поест, стоящего на столе *желтого сахара в кристаллах*, т. е. «नावاتا».

«← Вы смотрите на наши ворота так, **словно появились они вчера за одну ночь!** Да будет вам известно, что дом наш стоит здесь уже триста лет! И еще будет стоять столько же, **мир ему!** Так что предупредите ваших детей, внуков и правнуков – желаю вам прожить до их рождения, – что здесь тупик, пусть зря не блуждают.

– Но ведь должен же быть проход на соседнюю улицу?!

– Да, но только через наш двор, но двор наш не проходная!» [2, с. 42].

Единицы, выделенные в вышеприведенном примере, являются результатом когнитивного влияния узбекского языка на русский язык. Сложное

сочетание «словно появились они вчера за одну ночь» образовано под влиянием сочетания «бир кеча пайдо бўлиб қолди». А выражение, выделенное в предложении «И еще будет стоять столько же, **мир ему**» является русским выражением таких значений, как *насиб бўлса, иншоаллоҳ*. Анализируемые художественные произведения написаны на русском языке, являются не переводными. Значит, такие слова и сочетания, как *насиб бўлса, иншоаллоҳ*, оказали когнитивное влияние на русский язык. В сущности, когда текст на русском языке написан русским (однойзычным) писателем, нет необходимости во фразе *мир ему*.

Влияние узбекской языковой картины мира на русский язык проявляется также и в таких ситуациях, как мольба, прошение, просьба об отпущении грехов к Творцу. Например:

«– **А-ах... аллах!**

Стража схватила бродягу, оттащить его прочь. Произошло замешательство. Визирь повернулся спиной к этой стороне толпы...» [1, с. 450].

«– **Безграничен аллах в своих милостях!** – ликовал Ибрахим в дороге. – Небывалый нынче хурдад (месяц май.) В иной год в эту пору трава уже выгорает, деревья густо заносит пылью, – встряхнешь, – с головою накроет. А сейчас? Каждую ночь гроза и ливень, днем солнце сверкает. Воздух чист, всюду свежая зелень» [1, с. 12].

«– **Ради аллаха!** – крикнул кто-то богобоязненный. Но скоморох, испытующе, с умыслом помедлив, твердо произнес:

– Ради самого себя» [1, с. 21–22].

«Может, не зря вопрошал хмельной старичок Мохамед в Баге-Санге: “**Во имя бога** – это во благо тому, кто верит в бога? Или – во зло?”» [1, с. 30].

Вышеуказанные примеры являются обращениями, мольбой, используемыми представителями исламской религии. Выделенные единицы образовались в результате когнитивного воздействия на русский язык таких структур, как *Аллоҳнинг марҳамати кенг, Аллоҳ ҳақи, Аллоҳнинг номи ила бошлайман*.

Таким образом, узбекский язык, несомненно, оказывает когнитивное влияние на языковую картину мира узбекистанцев, для которых русский язык является родным языком.

Литература

1. Ильясов Я.Х. Заклинатель змей; Башня молчания: Повести. – Ташкент : Издательство литературы и искусства, 1986. – 496 с.
2. Пулатов Т.И. Страсти бухарского дома. – Ташкент : Издательство литературы и искусства имени Гафура Гуляма, 1987. – 544 с.

Cognitive influence of the Uzbek language on the Russian language

The article is devoted to the study of the cognitive influence of the Uzbek language on Russian and to the identification of changes that have occurred in the Russian language picture of the world under the influence of the Uzbek language. The article considers specific examples of the use of Uzbek words in works of fiction and in colloquial speech.

Keywords: linguistic picture of the world, cognitive influence, Russian-speaking writers of Uzbek nationality, linguistic consciousness, native language, second language.

Детская русская литература в цифровую эпоху

В данной статье представлены результаты тестирования детей дошкольных подготовительных групп, с целью определения их уровня знаний детской классической литературы относительно современных детских произведений. При наличии большого количества новой литературы, воспитатели стараются прививать детям сказки советского времени. Однако многие дети показывают отсутствие знаний, как классической, так и современной литературы.

Ключевые слова: детская литература, дошкольники, сказки, современные сказки.

С каждым годом в дошкольные образовательные организации приходят более современные дети, которые воспитываются в цифровую эпоху. Быстрое овладение различными средствами коммуникации, позволяет им получать больше возможностей в поиске информации. Сказки о добре, заменили современные мультфильмы и онлайн игры, порой которые не несут никакой образовательной, поучительной и воспитательной составляющей части.

В. Суриков отметил: «Детская литература до некоторых пор представлялась некоей гаванью, где ничего не происходит, где существует один и тот же набор книг и авторов, консерватизм этой сферы обусловлен естественной причиной: покупатели детских книг, как и их издатели, – это родители, наделенные естественной тягой к книгам, апробированным на личном, пусть и многолетней давности, читательском опыте.» [1], что мы и наблюдаем в образовательной среде.

Придя в стены детского сада, воспитатели читают детям классические сказки, которые многим детям уже не интересны, не воспринимаются ими, как это было несколько десятилетий назад. Но ведь именно эти книги всегда учили доброте юное поколение. Отмечается, что для многих детей не понятен смысл произведений, встречаются устаревшие слова, значение которых ребенок не понимает в силу возраста и несформированности его лексического словаря.

Наряду с этим нам важно было выявить проблемные моменты, связанные со знаниями детей о содержании известных сказок, а также выявить уровень активного и пассивного словарного запаса детей.

В исследовании приняли участие 31 обучающийся подготовительных групп ДОО ГБОУ Школа 1601. Все дети, которые участвовали в тестировании, умеют читать и писать печатными буквами, что делает процесс тестирования более правдивым. Нами был разработан тест, включающий в себя 10 вопросов открытого и закрытого типа (Рис.1), на которые предлагалось ответить детям. Тест содержал в себе задания по русским сказкам, как народным, так и авторским. Вопросы теста зачитывались взрослыми для быстроты и лучшего понимания детской аудиторией.

Имя, возраст _____




- В какой сказке главный герой всем встретившимся в лесу пел свою песенку?
 - Волк и Лиса
 - Колобок
 - Бременские музыканты
- Как зовут братья сестрицы Алёнушки?
 - Алёшка
 - Иванушка
 - Петрушка
- Кто помогал детям убежать от Бабы Яги из сказки «Гуси-лебеди»?
 - море, груша, печка
 - океан, яблошка, печка
 - речка, яблошка, печка
- Какие есть волшебные предметы в русских сказках?
 - волшебная палочка, хрустальная туфелька, волшебное платие
 - волшебная дудочка, скатерть-самобранка, самоходная печь
 - ковёр-самолет, сапоги-скороходы
- Закончи названия сказок А.С. Пушкина
 - Сказка о рыбаке и _____
 - Сказка о Золотом _____
 - Сказка о мёртвой _____
- Как правильно звучит название русской народной сказки в обработке К. Ушинского «Цулырь, соломинка и ...»?
 - галаша
 - валенки
 - палочь
- Какие цветы поручила набрать падчерице мачеха в сказке «Двенадцать месяцев»?
 - ландыши
 - тюльпаны
 - подснежники
- Куда провалился бегемот в произведении К. Чуковского «Телефон»?
 - в колодезь
 - в болото
 - под лёд
- Кто съел «тараканши» в сказке К. Чуковского?
 - свиноша
 - воробей
 - попутай
- Выбери картинку, на которой изображена КОЧЕРГА
 - 
 - 
 - 

Рис. 1. Тест по русским сказкам

Количество правильных ответов по тесту получилось 58 %. Наибольшие трудности дети испытали в 6 вопросе, лишь 25 % ответили верно. Наибольшее одинаковое количество процентов получилось во 2 и 7 вопросе, они достигли 77 %. Вопрос, относящийся к творчеству А.С. Пушкина, вызвал спорное мнение. Не оказалось детей, которые бы написали все три произведения. Интересно, что «Сказку о золотом петушке» не вспомнил ни один ребенок. 70 % детей правильно определили, где находится кочерга в 10 вопросе.

Вторая часть исследования проводилась в виде опроса обучающихся подготовительных групп. У детей спрашивали, какие современные сказки они знают. Более 90 % затруднились ответить, остальная же часть называла сказки, написанные до 2000-х годов, или названия экранизированных фильмов и мультфильмов, которые не являются литературными произведениями.

900 | В ходе нашего тестирования были выявлены трудности в знаниях детей о русских народных сказках, о сказках К.Д. Ушинского, А.С. Пушкина, С.Я. Маршака, К.И. Чуковского и др. При этом исследование показало, что дети затрудняются назвать и современные произведения детской литературы. Получается, что современные дети находятся в литературной пропасти между классической литературой, которая им уже не интересна, и современной литературой, которая еще активно не внесена в процесс обучения наших дошкольников.

Литература

1. Суриков В. Книги для детей цифровой эпохи [Электронный ресурс] // Эксперт. 2019. № 35. – Режим доступа: <https://expert.ru/expert/2019/35/knigi-dlya-detej-tsifrovoj-epohi/>

Prokopenko O.V.

School No. 1601 named after the Hero of the Soviet Union E.K. Lyutikov

Children's Russian literature in the digital age

This article presents the results of testing children of preschool preparatory groups in order to determine their level of knowledge of children's classical literature in relation to modern children's works. In the presence of a large amount of new literature, educators try to instill in children fairy tales of the Soviet era. However, many children show a lack of knowledge of both classical and modern literature.

Keywords: children's literature, preschoolers, fairy tales, modern fairy tales.

Лексико-семантическое поле концепта «уязвимость»

В данной статье рассматривается лексико-семантическое поле концепта «уязвимость» на материале романа А. Платонова «Счастливая Москва» и повести Г. Фрумкира «Неоконченная повесть о настоящем человеке», определяются его структурно-семантические особенности, грамматико-стилистическая нагруженность в синхроническом аспекте.

Ключевые слова: художественный текст, концепт, лексико-семантическое поле, ядро, периферия.

Функционирование концепта в языке посредством лексических единиц, позволяет определить его лингвокультурологический статус как единицы художественного восприятия мира. Одним из основных средств вербализации концепта является лексико-семантическое поле, представляющее собой совокупность языковых единиц, обладающих специфическими чертами, связями и отношениями. Теорию лексико-семантических полей разрабатывали в своих работах А. В. Набирухина [4], Ю. Н. Караулов [1], М. П. Кочерган [2], Т. Н. Куренкова [3] и др. Целью статьи является рассмотрение структуры и семантики лексико-семантического поля концепта «уязвимость» на материале романа А. Платонова «Счастливая Москва» и повести Г. Фрумкира «Неоконченная повесть о настоящем человеке». Методом выборочной подборки были отобраны лексемы (синонимы, антонимы), связанные по смыслу с номинатом концепта «уязвимость».

Лексико-семантическое поле концепта «уязвимость» насчитывает 411 лексем (таких частей речи как существительное, прилагательное, глагол, наречие и местоимение). С точки зрения стилистической принадлежности представленные единицы делятся на четыре группы:

1) стилистически нейтральные (355 единицы, 86,4 %): *авария, аварийный, бедность, бедный, беднеть, бедно, бедняк, бедняцкий, бедствие, бедствовать, безвыходный, беззащитный, беззащитно, безответно, безопасный, безуспешный, безымянный, беспокойство, беспомощный* и др.

2) книжные (4 единицы, 1 %): *вождесть, прозябнуть, протрация, шок.*

3) разговорные (30 единиц, 7,3 %): *анонимка, бездомовный, драсть, дурак, дурацкий, жалостно, взорваться, замяться, заорать, кипятиться,*

902 | *морочить, паршивый, обомлеть, обмякнуть, опешить, орать, отместка, отрезать, паниковать, подвывать, покритиковать, пригорюниться, пробурчать, промямлить, разъехаться, рвануть, резать, скорая, таращиться, удавиться.*

4) грубо_просторечные (22 единицы, 5,3 %): *алкаш, безмужняя, бухать, впиваться, врезать, вылететь, заблокировать, заводиться, законючить, идиот, идиотский, мучаться, по-идиотски, нахамить, обалдеть, осточерть, отвалить, рявкнуть, тряпка, уматывать, хреновый, хреново.*

С точки зрения диахронии, только 1 единица (0,2 %) является устаревшей: прозябнуть. Все остальные 98,8 % лексических единиц – общеупотребительные. В прямом значении используются 406 лексических единиц (98,7 %): *авария, аварийный, бедность, бедный, беднеть, бедно, бедняк, бедняцкий, бедствие, бедствовать, безвыходный, беззащитный, беззащитно, безответно, безопасный, безуспешный, безымянный, беспокойство, беспомощный* и др., в переносном – 5 единиц (1,2 %): *взорваться, вылететь, заводиться, кипятиться, уколоть.*

Построим лексико-семантическое поле концепта «уязвимость», в структуру которого входят лексические единицы, взятые из романа А. Платонова «Счастливая Москва» и повести Г. Фрумкера «Неоконченная повесть о ненастоящем человеке», и образующие ядро и периферию (ближнюю и дальнюю). **Ядро поля** (20 единиц, 4,9 %) составляют наиболее частотные, общие по значению, стилистически нейтральные лексические единицы, независимые от контекста, употребляющиеся в прямом значении, без коннотативных и темпоральных ограничений: *горе, одиночество, отчаяние, пустота, слезы, страсть, страх, тоска, чувство, бедный, грустный, одинокий, пустой, бояться, плакать, удивиться, чувствовать, грустно, жалко, нельзя* – 20. Данные лексемы характеризуют причину возникновения уязвимости и чувства, вызываемые ею. **Ближняя периферия** включает 160 стилистически нейтральных лексических единиц (38,9 %), имеющих меньшую, по сравнению с ядром, частотность употребления и минимальную зависимость от контекста:

– недостаток (19 ед.): *бедность, бедняк, идиот, незначительность, нужда, бедняцкий, безуспешный, безымянный, беспомощный, голодный, незначительный, неимущий, некрасивый, ненормальный, нищий, обеднеть, опухнуть, негде, некуда, ничто;*

– внешнее проявление уязвимости (19 ед.): *крик, содрогание, рана, бросаться, вздрогнуть, ворочаться, врезать, закричать, замерзнуть, замирать, заорать, заплакать, испугаться, кричать, нахмуриться, отрезать, пугаться, содрогаться, грубо, ошарашенно;*

– сильная реакция на раздражитель (14 ед.): *испуг, напряжение, недоумение, раздражение, удивление, ужас, несчастный, плохой, терпеливый, бояться, возмутиться, обидеться, почувствовать, плохо;*

– угроза бедствия (16 ед.): *бедствие, борьба, война, враг, гибель, защита, катастрофа, опасность, революция, тюрьма, увольнение, безопасный, ликвидированный, опасный, раненый, уволиться;*

– тяжелое событие (11 ед.): *воспоминание, горестно, ликвидация, ожидание, проблема, страдание, стыд, трудность, потерять, стыдиться, стыдно;*

– повышенная чувствительность (12 ед.): *беспокойство, волнение, недовольство, обида, переживание, сарказм, ярость, трогательный, увлеченный, занервничать, обидеть, саркастически, удивительно, удивленно;*

– состояние дискомфорта (20 ед.): *глупость, ложь, обман, ответственность, терпение, теснота, идиотский, страшный, тесный, вытерпеть, жалеть, застыдиться, издеваться, напрягать, паниковать, страдать, странно, терпеливо, тесно, уныло.*

– проявление эмоций (15 ед.): *влечение, вожделение, разлука, сердцебиение, стеснение, удовольствие, утешение. эгоизм, тоскливый, бросить, мучаться, нуждаться, ругаться, скучать, утешить;*

– утрата чего-либо (12 ед.): *несчастье, печаль, сожаление, сочувствие, тягость, жалкий, печальный, опечалиться, тягостный, страшно, тяжело, ужасно;*

– сравнение с поведением животного (6 ед.): *вливаться, вьестся, драть, драться, зашипеть, рвать;*

– душевное томление (6 ед.): *грусть, скука, скучный, томиться, тосковать, скучно;*

– физические повреждения (4 ед.): *бить, биться, убить, ударить;*

Лексемы **дальней периферии** (231 единица, 56,2 %) обладают низкой частотностью, это вызвано тем, что основным значением большинство многозначных лексем входит в другое лексико-семантическое поле. Данные единицы имеют яркие стилистические и эмоционально-экспрессивные семы:

– тяжелое положение (34 ед.): *авария, беда, голод, жертва, заговор, испытание, невзгода, неудача, нищета, отсутствие, самоистощение, сирота, уныние, аварийный, безвыходный, бездомовный, невольный, неудачный, хреновый, осиротеть, беднеть, бедствовать, выброситься, выдержать, голодать, обездолить, отбиваться, подвывать, бедно, невольно, неудачно, обреченно, отчаянно, хреново.*

– беззащитность (21 ед.): *заложник, критика, побоище, толкание, толкотня, беззащитный, безмужняя, вылететь, защищать, исключить, осквернить, отместка, покритиковать, развести, самообороняться, угрожать, уколоть, умолять, безапелляционно, беззащитно, беспомощно.*

– беспокойное состояние (44 ед.): *возмущение, зло, озадаченность, осторожность, потеря, протрация, ссора, злой, истерический, напряженный, осторожный, раздраженный, страдальческий, тревожный, удивленный, беситься, взбеситься, взволновать, взорваться, возбужденный, волновать,*

904 | *волноваться, встревожиться, заводиться, закашлять, захлебываться, злиться, кипятииться, обвинять, орать, любопытствовать, стесняться, потерпеть, раздражать, расстроиться, растеряться, сердиться, уматывать, возбужденно, неважно, невесело, озадаченно, раздраженно, растерянно.*

– шок (7 ед.): *удивление, шок, обалдеть, обмякнуть, опешить, остолбенеть, сконфуженно.*

– ошибочность (9 ед.): *ошибка, неправильный, ошибочный, врать, двояться, лгать, обманывать, ошибаться, неправильно.*

– унижительное положение (8 ед.): *дурак, позор, унижение, тряпка, дурацкий, оскорбить, поплясать, стыдить.*

– неловкое положение (5 ед.): *смешок, хохот, смеяться, смутиться, хохотать.*

– незнание (2 ед.): *неведение, недоуменно.*

– недоверие (3 ед.): *подозрительный, подозревать, подозрительно.*

– неудовлетворенность (14 ед.): *завистник, негодование, огорчение, разочарование, грубый, недостойный, нехороший, паршивый, огорчиться, заканючить, осточертеть, позавидовать, разозлиться, завистливо.*

– проявление чувств (19 ед.): *измена, изменник, отчуждение, привязанность, ревность, нетерпеливый, влечь, возжелать, изменять, мучить, мучиться, ревновать, томить, умиляться, безответно, несчастно, одиноко, страстно, тоскливо.*

– старость (3 ед.): *постареть, скорчиться, сморщиться.*

– ощущение страха (14 ед.): *анонимка, армия, боязнь, выговор, боящийся, визжать, обомлеть, оробеть, перепугаться, присмиреть, трястись, зловец, испуганно, неуверенно.*

– нанесение раны (12 ед.): *рубец, язва, вцепиться, внизываться, оторвать, отрезать, портить, проткнуть, разъесть, резать, скрежетать, удавиться.*

– вызываемый сочувствие (12 ед.): *жалость, жалобный, жаловаться, проигранный, завидовать, посочувствовать, пригорюниться, расплакаться, сочувствовать, жалобно, жалостно, сочувственно.*

– внешнее несовершенство (2 ед.): *урод, уродство.*

– ситуация общения (11 ед.): *заблокировать, замолкнуть, замяться, морочить, нахамить, перебить, перекричать, пробормотать, пробурчать, промямлить, рявкнуть.*

– изменение цвета лица (3 ед.): *побледнеть, пожелтеть, покраснеть.*

– проявление жестокости (4 ед.): *бессердечие, бесчувствие, нетерпение, беспощадный.*

– реакция по окончанию уязвимости (4 ед.): *облегчение, восстанавливаться, сопротивляться, утешаться.*

Анализ семантики единиц, вошедших в описанное лексико-семантическое поле, дает представление о различных когнитивных признаках концепта «уязвимость». Следует отметить, что некоторые лексемы, составляющие периферию концепта, приобретают характеристику маркера уязвимости только в контексте. Так, лексема воспоминание в двух словарных дефинициях не имеет никакого отношения к концепту «уязвимость», но в контексте произведения она приобретает значение ‘причина возникновения уязвимости’. Рассмотрим следующие примеры:

«На этом дворе Самбикин услышал вдруг *жалкую музыку, тронувшую его сердце не столько мелодией, сколько неясным **воспоминанием** чего-то прожитого, оставленного в забвении*».

«Давайте выпьем за *безымянных циклопов, за **воспоминанье** всех погибших наших измученных отцов и за технику – истинную душу человека!*»

«Но *глаза* его уже с утра *поблекли от **воспоминания** по Москве*, и он от *страха страдания* разбудил Самбикина».

«Она приходила к Комягину очень редко и, видимо, еще *трогала его чувство **воспоминанием** прежней привязанности*».

«В *страхе* от своего **воспоминания** Сарторнус обнял Лизу...»

В данных контекстах существительное *воспоминание* приобретает новое значение уязвимости благодаря стоящим рядом синтаксическим конструкциям *жалкая музыка, тронувший сердце, трогать чувство, оставленный в забвении* и лексическим наполнением высказывания *погибший, измученный, страх*. Причем, присутствие имплицитно выраженной уязвимости в тексте незаметно, она воспринимается на суггестивном уровне.

Таким образом, описание системно организованного лексико-семантического поля дает представление о содержания концепта и его когнитивных признаках, составляющих ядро, ближнюю и дальнюю периферию.

Литература

1. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля / Ю.Н. Караулов // Филологические науки – 1972. – №1 – С. 57–68.
2. Кочерган М. П. Лексическая сочетаемость и лексико-семантическая типология / М. П. Кочерган // Филологические науки. – 1981. – № 5. – С. 40–49.
3. Куренкова Т. Н. Лексико-семантическое поле и другие поля в современной лингвистике / Т. Н. Куренкова // Вест. Сибирск. гос. аэрокосмич. ун-та им. академ. М. Ф. Решетнева. – 2006. – №2 – С. 173–178.
4. Набирухина А. В. Структура лексико-семантического поля *pleasure* в современном английском языке / А. В. Набирухина // Вест. Ленингр. гос. ун-та. – 1990. – № 2. – С. 69–73.

Putrich E. N.*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank***Lexico-semantic field of the concept «vulnerability»**

This article examines the lexical-semantic field of the concept «vulnerability» on the basis of A. Platonov's novel «Happy Moscow» and G. Frumker's story «The Unfinished Tale of a Fake Man», its structural-semantic features, grammatical-stylistic loading in the synchronic aspect are determined.

Keywords: literary text, concept, lexical-semantic field, core, periphery.

Басня как лингводидактическое средство организации речевой деятельности иностранных учащихся на занятиях по русскому языку

Рассматриваются особенности обучения иностранных учащихся речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение) на примере анализа басни И.А. Крылова «Квартет». Обсуждается использование театрально-игровой методики для активизации устной речи; приводятся примеры заданий и упражнений с указанием этапов и видов анализа текста. Усвоение лексико-грамматического материала облегчается за счет действенного переживания содержания, вербализации, рефлексии.

Ключевые слова: речевая деятельность, русский язык как иностранный, художественный текст в системе подготовки русиста, театрально-игровая методика.

В лингвистике и методике постоянно ведется поиск эффективных практик для обучения иностранцев осознанию богатства и глубины изучаемого русского языка. Комплексное содержание подготовки русиста складывается из формирования и развития языковых знаний, умений и навыков во всех видах речевой деятельности. Актуальной задачей является создание учебных рекомендаций и инструкций, которые можно было бы применять в практике преподавания РКИ. Руководствуясь стратегическим принципом – научить иностранных студентов свободно пользоваться русским языком в различных коммуникативных ситуациях, мы конкретизируем цели обучения речевой деятельности будущих русистов. Так, с позиции компетентностного подхода значимым является развитие коммуникативно-речевой компетенции, с позиции лингвокультурологического подхода – подключение обучающихся к русской картине мира; с позиции психологического подхода – обучение восприятию, пониманию, интерпретации текстов и порождение на их базе собственных речевых произведений; с позиции лингводидактического подхода – умение использовать полученные знания не только в качестве инструмента общения, но и как средства в их будущей профессии русиста.

На каждом этапе обучения доминируют определенные задачи, формулируемые в терминах учения о языковой личности: лексико-грамматические

908 | задачи (вербально-семантический уровень), текстово-тематические задачи (тезаурусный уровень), жанрово-стилистические задачи (мотивационно-прагматический уровень) [2].

В этой связи весьма важно определить пригодность учебных текстов для их методической обработки по отношению ко всем видам речевой деятельности. «Валидность текста определяется такими параметрами, как аутентичность, привлекательность, жанровые характеристики, отражение программной тематики, этичность, эстетичность» [1, с. 71]. Указанным параметрам, на наш взгляд, соответствуют произведения великого русского баснописца И. А. Крылова, «самого народного поэта» (А. С. Пушкин). Мир национальной культуры и этических универсалий, отраженный в баснях, удачно вписывается в лингвострановедческий и культурологический аспекты преподавания РКИ. Короткий аллегорический рассказ в стихах с кратко сформулированным нравоучением признается идеальным лингводидактическим средством трансляции национально-культурных ценностей. Текст басни выступает оптимальной основой организации коммуникативно-языкового образования в плане восприятия образов в русской и родной культуре иностранных учащихся, предоставляет возможность апробации методических идей при организации дискуссии, обмена знаниями, жизненным опытом. Обсуждение сюжета басни способствует дальнейшему практическому усвоению лексики, расширяет общеобразовательный кругозор обучающихся благодаря информации лингвистического, литературоведческого, культурологического характера.

Чтение рассматривается как неотъемлемая часть речевой деятельности. Читая и анализируя аутентичные тексты, иностранцы знакомятся с историей русской словесности, приобщаются к сокровищнице русской культуры и научной мысли. Когнитивными механизмами формирования художественных смыслов являются ассоциации, метафоры, символы. Внедрение в структуру занятия по РКИ активных форм работы с художественными текстами разных жанров считается дидактически целесообразным (подробнее см. [4]). Организация речевой деятельности требует учитывать следующие факторы: коммуникативная роль участников общения, их речевое поведение в определенном типе диалога; характер и способ взаимодействия, речевые поступки, реализованные в вербальных и невербальных формах (интонационное и жестовое оформление). Формирование в сознании обучающихся «языковой памяти», в которой закодированы правила применения в речи единиц всех языковых уровней, происходит с помощью учебно-коммуникативных ситуаций, дидактических игр, филологического анализа текста. Восхождение иностранного студента к уровню адекватного владения русским языком происходит в результате выполнения предложенного комплекса заданий и упражнений.

Ниже приводятся примеры заданий и упражнений, разработанных на материале басни «Квартет», с указанием этапов и видов работы с текстом.

Предтекстовый этап включает краткий рассказ о биографии писателя. Предлагаются вопросы на понимание услышанного. Например: «Продолжите фразу: Крылов был (кем?) ...». Студенты выбирают подходящее слово из предъявленного перечня лексических единиц тематической области «Сферы деятельности человека»: библиотекарь, музыкант, переводчик, писатель, поэт, сатирик. В предтекстовую работу включается также анализ заголовка басни «Квартет». Обучающиеся пытаются прогнозировать содержание текста, отвечая на вопрос о том, что они представляет себе, исходя из значения слова «квартет»: а) музыкальное произведение для четырех инструментов или певческих голосов; б) ансамбль из четырех исполнителей. Возможны такие ответы: «Я думаю, что речь идет о музыке», «Тема басни – жизнь музыкантов».

На притекстовом этапе центральное место занимает лексическая работа, что вполне объяснимо, поскольку с усвоения значения новых слов начинается овладение языком. В процессе чтения необходимо выявлять и обсуждать смыслы при помощи вопросов и заданий на уровне привлечения внимания к незнакомой лексике: *ноты, бас, альт, скрипка, прима, втора*. Музыкальные термины идентифицируются студентами с использованием таких стратегий, как языковая догадка, семантизация слова (перевод, подбор синонимов, толкование), визуализация. Следующие вопросы помогают студентам выразить собственное мнение о прочитанном с опорой на текст: 1) что является завязкой сюжета басни (*Достали нот, баса, альта, две скрипки И сели на лужок под липки*); 2) что помешало зверям сыграть квартет? (*споры, кому и как сидеть*); 3) чему учит басня (*чтобы стать мастером, необходимо усердно учиться*). На наш взгляд, такая тактика способствует полному представлению о том, что хотел показать автор: он высмеивает не животных, а людей, которые берутся не за свое дело.

В ходе выполнения притекстовых заданий, нацеленных на понимание частных смыслов и образов, возможно представление ситуации, а затем и полное осмысление морали басни с применением сценарно-фреймового подхода. Фрейм как коммуникативно-когнитивная структура организует лексический материал для речевой практики, сценарий же представляет собой модель речевого взаимодействия, которая реализуется в речевых поступках обучающихся [6]. Применение сценарно-фреймового подхода проиллюстрируем на примере изучения темы «Человек», в которой есть подраздел «Профессиональная личность». Предлагаются задания, ориентированные на моделирование данного фрейма. Например: выписать из текста басни слова, относящиеся к сфере «музыка», и распределить их на субфреймы – «музыкальные инструменты» (*альт, бас, балалайка, втора, гитара, пианино, скрипка*), «музыкальные знаки» (ноты, буквы), «музыкальный коллектив» (*квартет, дуэт, трио*). Следует обратить внимание студентов на разработанность в русской картине мира оценочных средств, определяющих профессионализм как особое свойство

910 | человека: *самородок, талант, дарование, знаток, специалист, ценитель, эксперт*. В синонимический ряд входят слова из творческой среды – *виртуоз, маэстро*, из шахматной игры – *гроссмейстер*. Человека, превосходно выполняющего свою работу, даже не связанную с искусством, называют *виртуозом*. Музыкант-виртуоз блестяще владеет исполнительской техникой, и это самая высокая степень положительной оценки профессионализма. Любопытно, что для китайских студентов профессиональное мастерство ассоциируется с работой каллиграфа (*shūfǎ jiā*). И это не случайно: в Китае высокие стандарты традиционно предъявляются к каждому, кто садится за письменный стол. Искусство каллиграфии предъявляет требования обязательного овладения специальными навыками, которое дается годами упорной тренировки. Умение писать иероглифы красиво наиболее важно в этическом аспекте: искаженный знак отрицательно влияет на мироздание. Подобные сравнительно-сопоставительные параллели оптимизируют лексическую работу, в ходе которой иностранные студенты овладевают интеллектуальными умениями анализа, сопоставления, сравнения, перефразирования, самостоятельного наполнения фрейма речевым материалом. Лексико-грамматические схемы и опоры вкупе с экстралингвистическим компонентом улучшают понимание и усвоение информативного (познавательного) материала, предоставляют студентам возможность проводить самостоятельно исследовательскую работу. Применение фреймовой методики гарантирует эффективное обучение интенсивному речевому общению. Лингвистические знаки (совокупность вербальных и невербальных форм организации и оформления содержания сценария) структурируются в отдельные фреймы-картинки, которые надолго запечатлеваются в сознании обучающихся при выполнении такого задания: найти в тексте слова и распределить их по тематическим группам «Домашние животные», «Звери», «Птицы».

На послетекстовом этапе работы, можно предложить творческие задания коммуникативной направленности. В процессе группового обсуждения происходит уяснение собственной точки зрения у каждого участника общения. Зафиксированный в заголовке такой факт, как четверо «музыкантов» нашли инструменты и решили играть музыку, реализуется в тематических цепочках: персонажи (*мартышка, козел, осел, медведь*); их действия (*уселись чинно в ряд, ударили в смычки, дерут*); место действия (*на лужок под липки*); «амбициозная» цель (*пленять своим искусством свет; у нас запляшут лес и горы*); неудачные попытки (*толку нет; пуще прежнего пошли у них разборки, и споры, кому и как сидеть*); причина (отсутствие таланта); вывод (*надобно меньше*). Вывод формулируется посредством размышления о типах и характерах героев, оценке их поведения. Повышают мотивацию к вдумчивому изучению текста басни следующие вопросы: 1) кого автор подразумевает под этими животными; 2) какие типы характера отражены

в поведении персонажей (они взялись за дело не под стать себе); 3) какое нравоучение предлагает басня (*А вы, друзья, как ни садитесь, Все в музыканты не годитесь*); 4) по какой причине у героев басни не получается красивая мелодия, не смотря на все их усилия? (добиться успеха можно через упорный труд); 5) какие пороки высмеивает Крылов в басне «Квартет»? (глупость, невежество, самоуверенность); 6) наблюдали ли вы в жизни абсурдные ситуации, схожие с прочитанной басней? Ответы аргументируются с опорой на текстовые примеры. На данном этапе необходимо многократное прочтение басни с целью совершенствования умений выразительной речи. Выделение смысловых отрезков в тексте позволяет определить предложения, означающие поворотный момент в развитии сюжета басни.

Послетекстовые формы работы понимания смысла и контроля по видам речевой деятельности могут быть различными: дискуссии, монологическое высказывание, выполнение лексических заданий, написание эссе. Развитие познавательного интереса имеет отношение, прежде всего, к содержательной стороне заданий, касающихся подготовки сообщения о представителях басенного творчества в Древней Греции (Эзоп), Древнем Риме (Федр), Франции (Лафонтен), России (Крылов). Поисковая активность обучающихся реализуется в конкретных действиях: высказать свое мнение относительно перевода текста басни на родной язык, привести примеры русских пословиц (или их аналоги в родном языке), характеризующих поведение человека в различных коммуникативных ситуациях.

На заключительном этапе работы с текстом басни применяются театральные и игровые формы, которые берут на себя управление учебным процессом. Игра, определяемая в методической литературе как вид учебной деятельности, которая способствует активизации коммуникативно-речевых навыков, помогает разбудить у обучающихся такие важные качества, как естественность, любознательность, изобретательность [5]. Театрализация басни становится одним из средств организации учебного процесса посредством вдумчивой работы обучающихся над сценарием басни, способствует формированию умений в различных видах речевой деятельности, развивает навыки смысловой переработки содержания басни, мотивирует самостоятельную работу с литературным источником. Разработка сценария зиждется на филологическом анализе басни (композиция, основная тема, эмоционально-образные составляющие, статусные характеристики и позиции персонажей). При формировании представлений и образов в сознании обучающихся необходимо постоянно ставить перед ними вопросы. Например: 1) кто был инициатором квартета? (*мартышка*); 2) почему звери обратились за помощью к *соловью*? (птица известна своим мастерством пения). Усваивая информацию, учащийся решает комплекс задач, развивающих познавательные способности, внимание, восприятие, воображение в сочетании с умением говорить, слушать, выступать.

Работа над сценарием включает совокупность речевых поступков, аутентично отражающих единство всех компонентов в ситуации общения. Игровые симуляции реализуются в следующих действиях: разработка сценария, выбор роли, подготовка реквизита, имеющего целью изобразить в рисунках и костюмах главную мысль басни, – все это формирует личностное отношение к восприятию басни, развивает творческую инициативность обучающихся. Применение игровой методики с приемами театрального искусства создает условия для совершенствования коммуникативных навыков обучающихся. Расширение лексического запаса происходит благодаря знакомству с терминами сферы искусства: *реквизит, сценарий, квартал, прима* и др. Большой интерес представляет для участников выступление в роли «биографа» Крылова, «литературоведа», чтобы привлечь внимание аудитории к композиции и сюжету, «психолога», анализирующего поведение басенных персонажей во время репетиции. Обсуждение и сопоставление разных мнений «профессионалов» не только ведет к более глубокому пониманию морали басни, но и помогает развивать у них риторические навыки. В ходе инсценировки басни «актеры» демонстрируют свои способности «вживания» в образы героев.

Подводя итоги статьи, хотелось бы сделать некоторые выводы. Новизна нашего подхода состоит в том, что постулируется спецификация сценарно-фреймового моделирования учебной коммуникации с элементами театрального искусства. В ходе первичного восприятия басни обучающиеся обдумывают произведение в целом, размышляют над смыслом и значением его частных элементов. Текст басни выступает оптимальной основой организации речевой деятельности, которая характеризуется мультимодальностью или мультиканальностью (термин А. А. Кибрика [3]). В условиях применения театрально-игровой методики одновременно функционируют звуковой канал (вербальный) и кинетический (язык жестов, мимика, взгляд). Вербальная модальность понимается расширительно: она включает все средства, которые используются обучающимися в процессе подготовки «интеллектуального продукта» (сценария басни) и последующего его воплощения на сцене. Театрализация сопровождается интенсивной речевой деятельностью через диалоги, путем подбора коммуникативных моделей, релевантных ситуаций. Добровольное творческое самовыражение позволяет обучающимся получить знания по русскому языку необычным способом. Занимательность работы непосредственно связана с изготовлением реквизита (костюмы, маски, декорации), что создает определенный эмоциональный антураж для реальной игры в «театр». Знания, умения и навыки усваиваются комплексно в процессе моделирования условий сценического общения – поведение «актеров» на сцене, выступления «биографа Крылова», «литературного критика», диалог «журналиста» со зрителями в жанре интервью etc.

Литература

1. Гончар И. А. Валидность обучающих аудиотекстов // Мир русского слова. – 2017. – № 4. – С. 71–77.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – Москва : Наука, 1987. – 168 с.
3. Кибрик А. А. Язык как он есть: русский мультимодальный дискурс // URL: <https://iling-ran.ru/web/ru/scholars/kibrik> (дата обращения: 27.01.2022)
4. Разумкова Н. В. Моделирование ситуации речевого общения на занятиях по русскому языку как иностранному // Научный диалог. – 2015. – № 7 (43). – С. 48–62.
5. Хейзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; Коммент. Д. Э. Харитоновича. – Москва : Прогресс. Традиция, 1997. – 416 с.
6. Шляхов В. И. Речевая деятельность. Феномен сценарности в общении. – 2-е изд., испр. – Москва : КРАСАНД, 2010. – 198 с.

Razumkova N. V.

Tyumen State University, Qufu Normal University (China)

Fable as a mean of organizing the speech activity of foreign students in the Russian language classes

The features of teaching foreign students of speech activity (speaking, listening, writing, reading) are considered on the example of analyzing the I. A. Krylov's fable «Quartet». The use of theatrical-playing approach to the activation of oral speech is discussed; examples of tasks and exercises are given, indicating the stages and types of text analysis. The assimilation of lexical grammatical material is facilitated by the effective experience of the content, as well as verbalization and meditation.

Keywords: speech activity, Russian as a foreign language, literary text in the system of training a Russian specialist, theater and game techniques.

Вербализация понятия *умный/паметан* в русском и сербском языках⁵

В данной статье рассматриваются способы языковой репрезентации понятия *умный/паметан* в современных русском и сербском языках. Анализ проводится на основе лексикографических источников, примеров употребления из СМИ, рекламных текстов. В результате исследования выявлены новые значения у слов *умный/паметан*, не зафиксированные словарями.

Ключевые слова: умный, паметан, русский язык, сербский язык, СМИ, реклама.

Глобальные изменения, происходящие в мире затрагивают все стороны нашей жизни и приводят к изменению мышления, восприятия, ценностной парадигмы. Все изменения отражаются в языке, поскольку язык представляет собой живую систему, реагирующую на изменения: появляется ряд новых слов, лексические изменения касаются старых слов, в значениях которых появляются новые признаки.

Для каждой эпохи характерны слова – символы, т. е. слова, которые характеризуются высокой частотности употребления поскольку за ними стоят понятия или явления, чрезвычайно важные для данной эпохи [3, с. 92]. Изучение таких слов позволяет описать культурные, социальные, ценностные и другие ориентиры общества и личности [4]. В современную эпоху таким символом выступает понятие *умный/паметан*.

Цель нашего исследования – выявить и описать признаки в лексическом значении слов *умный/паметан* в современном русском и сербском языках. Материалом для статьи послужили лексикографические источники, а также примеры употребления, полученные методом сплошной выборки из русских и сербских СМИ и рекламных текстов. Критерием отбора является присутствие в них слов *умный/паметан*.

Рассмотрим определение слов *умный/паметан* на материале словарей. В толковом словаре В. И. Даля *умный* определяется как „обладающий умом, весьма толковый, а также порожденный умом, основанный на уме, разумный“ [2, с. 944]. В словаре Ожегова *умный* получает следующее определение: „1. порожденный ясным умом, разумный, *умный поступок*. 2. обладаю-

⁵ Работа выполнена под руководством Миловановой Марии Станиславовны, доктора филологических наук, доцента.

щий умом, выражающий ум – *умный наставник, умное лицо*. И в словаре выделяются два переносных значения: «выполняющий сложную, тонкую работу» – *умная машина*, и «глубокий по содержанию» – *умная книга*» [5]. В Большом универсальном словаре русского языка *умный* – это прежде всего тот, который хорошо соображает и хорошо понимает, разг. который может делать сложные операции – *умная машина*. 2. Такой, который объясняется высокой степенью разумности, свидетельствует о продуманности чего-л., а ткж. такой, содержание которого отличается высоким интеллектуальным уровнем: *умное поведение, поступок, план, мысль, слова, вопрос* [1, с. 1304].

Эквивалент русскому *умный* сербское *паметан*. В толковых словарях сербского языка *паметан* определяется способностью рассуждения: а. који има способност расуђивања, који је здрава, нормална ума, разборит, мудар. – [Он] је паметна глава, мудар је његов савјет. б. оштроуман, проницљив, сналажљив. – Нико није паметан да излаз нађе. в. богат мислима, садржајем: паметна књига, г. послушан, приступачан разлозима. 2. који изражава памет. 3. а. који је створен памећу, умом, који сведочи о способности расуђивања, мудрости. – [Њему] је свеједно над пише да ли ће рећи ... паметну ствар или лудост. СКГ 1937 [4, 5].

Согласно материалам словарей в обоих языках до нашего времени слово *умный/паметан* употреблялось прежде всего, чтобы описать умные, т. е. интеллектуальные способности человека, его сообразительность, рассудительность и выделяются два признака переносных значений – „который выполняет сложную работу“ и „глубокий по содержанию, хорошо продуманный“. Проанализировав примеры употребления слов *умный/паметан* в современных СМИ и рекламных текстах (около 40 примеров из русского и 30 из сербского языков) можно заметить, что данные слова расширили сферу употреблений в метафорическом значении, в сочетании с неодушевленными предметами. Выделяется новый признак слов *умный/паметан* – „имеющий элементы искусственного интеллекта, высокотехнологического устройства, обладающий новыми, оригинальными свойствами, развивающий творческие способности“, которые не зафиксированы словарями. Метафорические значения словосочетаний со словом *умный/паметан* включают широкий круг явлений, а наш анализ позволяет выделить несколько семантических групп, описывающих данные признаки.

В первую семантическую группу входит понятие „*умный город/паметан град*“. На рубеже XX и XXI века появилась концепция «умного города». Это новый стандарт в развитии местных сообществ по всему миру, и города принимают концепцию умного города один за другим [fb.ru 03.07. 2018]. Например: *Паметни градови су градови по мери човека. Паметни градови су базирани на активном дијалогу менаџмента града и њених становника о креирању политике паметног града, 'Умные города – это города для удоб-*

916 | ства человека'. 'Умные города основаны на активном диалоге руководства города и его жителей о разработке политики умного города' [data.gov.rs 12.11.2019]. Реальностью таких городов стали: *умные остановки/памятна станица, умный транспорт/памятан саобраћај, умные светофоры/памятни семафори, умные велодорожки/памятне стазе за бициклизте: Теплые и умные остановочные павильоны, установленные во Владивостоке в прошлом году, сейчас подключают к электричеству и интернету* [primamedia.ru 07.06.2021]. *Ряд умных велодорожек проложат в Петербурге к следующему сезону. От обычных их будут отличать информационные табло вдоль маршрута и велокафе, где можно будет перевести дух* [fiesta.ru 05.12. 2017.]. *Памятне станице за памятан град: престоница би ускоро могла да добије још памятних стајалишта јавног превоза, 'Умные станции для умного города: столица может вскоре получить больше умных остановок'* [novosti.rs 15.01.2021.]. *Памятни семафори смањују гужве 'Умные светофоры сокращают пробки'* [politika.rs 07.09. 2008]. *Кинески памятни воз јури 350 километара на сат, нема машиновођу, 'Китайский умный поезд мчится со скоростью 350 километров в час, машинистов нет'* [politika.rs 07.04.2022].

Проанализированный материал позволяет выделить новое значение глаголов *умнеть/поумнеть*, например: *Российские и города во всем мире умнеют* постепенно благодаря внедрению систем мониторинга транспорта, специальных индикаторов и датчиков для сбора и обмена информацией и т. д. [center2m.ru 22.10.2019]. *Бесплатный wi-fi и умный блок: как Новосибирск поумнеет к чемпионатам* [sib.fm 04.09. 2020]. В сербском языке наблюдается аналогичная ситуация с глаголом *опаметити/опамећивати*, например, *Како се опамећује град?, 'Как умнеет город?'* [data.gov.rs 12.11.2019.]. В данных примерах глагол *умнеть* и сербский аналог *опамећивати* имеют значение „использовать различные инновационные технологии“. Следует отметить, что данные глаголы раньше не использовались с неодушевленными предметами.

Ко второй семантической группе мы относим „*умный дом / памятна кућа*“ и ряд бытовой *умной* техники, которая входит в его состав. Под ней следует понимать систему, обеспечивающую удобство и безопасность для пользователя: она реагирует на любые изменения в соответствии с заранее выработанным алгоритмами. В число *умной* бытовой техники можно включить устройства, которыми можно управлять со смартфона, контролирующие все, что происходит в доме. В рекламных текстах находим ряд примеров употребления данных слов, например: *Умный дом не всем по карману, но начать можно с умного электрочайника! Умные чайники позволяют подогреть или закипятить воду, пока вы подходите к дому* [tech-choice.ne 01.2020]. „Умность“ *умного холодильника* сигнализирует хозяину когда заканчиваются продукты и в каком они состоянии. Он может подать сигнал в ближайший магазин о необходимости доставки: *Умные холодильники*

сканируют полки, а в случае необходимости даже самостоятельно заказывают недостающие продукты через Интернет [mcgrp.ru 20.02. 2019]. **Умные шторы:** «смышленное» оборудование для максимального комфорта [news.myseldon.com 19.01.2021].

В сербском языке наблюдается схожая ситуация, например: *Уколико живите у **паметној кући**, идући ка дому са напорног радног дана нећете разбијати главу питањем шта ме чека код куће. Само једним кликом на мобилном телефону час посла можете активирати рерну и угрејати јело и то на жељеној температури, 'Если вы живете в **умном доме**, направляясь домой с напряженного рабочего дня, вы не будете ломать голову, спрашивая, что меня ждет дома. Одним щелчком на мобильном телефоне вы можете активировать духовку и разогреть блюдо до желаемой температуры'* [blic.rs 23.08. 2017]. *У **паметним кућама** ни заборавност више није проблем: у случају да вам је прозор остао отворен, стићи ће вам обавештење на мобилни, 'В умных домах забывчивость больше не является проблемой: в случае, если ваше окно осталось открытым, вы получите уведомление на свой мобильный'* [blic.rs 23.08. 2017]. ***Паметна расвета** ти олакшава живот: можеш да укључиш светла пре него што се пробудиш ујутру. Или да их замрачиш и подесиш атмосферу без устајања са софе, 'Умное освещение облегчает вашу жизнь: вы можете включить свет, прежде чем просыпаться утром. Или затемнить их и настроить атмосферу, не вставая с дивана'* [ikea.rs]. ***Паметни фрижидери** садрже интерфејс који омогућава лако повезивање са интернетом путем Wi-Fi мреже како би се пружиле додатне функције, 'Умные холодильники имеют интерфейс, который позволяет легко подключаться к интернету через сеть Wi-Fi для предоставления дополнительных функций'* [tehnomanija.rs].

В следующую семантическую группу можно объединить все виды одежды, аксессуары, предметы для детей, питомцев. *Умная одежда* сделана из умных тканей, подобно умной технике облегчает жизнь своего владельца, следит за его движениями, может предупредить о симптомах болезней, на рукавах обычно имеет встроенную кнопку для управления, ее невозможно потерять. Например: ***Умная куртка** от Xiaomi для суровых зим работает в мороз до -50°C не меньше 8 часов. Нагревом можно управлять с помощью всего одной кнопки на рукаве* [proumnyjdom.ru 26.02.2019]. ***Умные носки Blacksocks** никогда не потеряются* [cnews.ru 04.04.2019]. ***Умная лыжная маска** позволяет снимать качественные видеоролики прямо во время спуска: видеодискатель находится внутри очков, позволяя следить за тем, что попадает в кадр.* ***Умная рубашка Arrow** может отвечать на телефонные вызовы, получать уведомления от соцсетей, отправить по электронной почте электронную визитку, запускать музыку.* [cnews.ru]. ***Паметна јакна** за бициклисте један је од првих **паметних** комада гардеробе, 'Умная куртка*

918 | для велосипедистов – одна из первых умных вещей в гардеробе’. Да бисмо вам помогли да будете здрави, у форми, и стилизовани, представили смо **паметне патике** са лед осветљењем, праћењем података и забавним функцијама, ‘Чтобы помочь вам оставаться здоровым, подтянутым и стильным, мы представили умные кроссовки со светодиодным освещением, отслеживанием данных и забавными функциями’ [he prestige.ba 04.06.2019].

В рекламах уже можно найти **умный дом для питомца**. В нем такие элементы, как **умные кровати** для домашних животных, которые предлагают больший комфорт, позволяя поддерживать постоянную температуру как летом, так и зимой, **умные кормушки** для собак и кошек позволяют давать ежедневный рацион, который нужен вашему питомцу. **Умные фонтаны** снабжают их водой всякий раз, когда они приближаются [petoneer.by]. Например: **Электрическая умная кормушка Петвант-Фб гарантированно накормит котика или собачку в Ваше отсутствие** [bigl.ua/s 11.12.2021]. **Умный ошейник** мини gps трекер G12p, который может сказать вам, где ваш питомец находится в любое время и записывать отслеживание питомца в течение 3 месяцев. *Je li то зато што имате кућног љубимца да се не можете забавити на забавама и путовањима, чак ни ако се не можете усредоточити на пословна путовања и посао? Не брините! С паметном хранилищом за кућне љубимце можете мирно радити и забављати се, ‘С умной кормушкой для домашних животных вы можете спокойно работать и веселиться’. Паметна храна за кућне љубимце може учинити резултат исхрану и интелигентно храњење ваших љубимаца. Брините о здрављу својих љубимаца ‘Умный корм для домашних животных может сделать рацион резултативным и разумно кормить ваших питомцев. Позаботьтесь о здоровье своих питомцев’* [sr.petnessgo].

В последние годы ряд развивающих игрушек приобрел эпитет „умный“, например: „Думка“ – **умные подарки** и игрушки для детей и взрослых, **умный глобус**, который поставляется с приложением и рассказывает детям различные факты о мире. С помощью развивающего набора **Умный тетрис** ребенок научится собирать комбинации из ярких цветных блоков, выполняя задания на карточках. **Умный зайка** – это интерактивная музыкальная погремушка для малышей которой можно играть уже с самого с рождения [gubic.us, 20.12.2021]. В сербской рекламе одного магазина игрушек замечен следующий слоган: *Ове године Деда Мраз пакује поклоне у KliQer shop-у, уникатној продавници у којој расте памет, ‘В этом году Санта упаковывает подарки в Kliker shop, унікальном магазине, где растет ум’. Усред Београда налази се мало царство паметних играчака за сваки узраст – Kliqer shop ‘В центре Белграда находится небольшая империя умных игрушек для каждого возраста – Kliqer shop’* [zelena ucionica 09.12.2021]. **Паметне електричне играчке** за мачке могу помоћи вашој мачки да се ослободи стреса, смањи

ометајуће понашање, лако привуче пажњу мачака и стимулише њихову радозналост, 'Умные электрические игрушки для кошек могут помочь вашей кошке снять стресс, уменьшить отвлекающее поведение, легко привлекают внимание кошек и стимулируют их любопытство' [sr.joopzy.com].

Следует также обратить внимание на то, что слово *умный/наметан* в нашу эпоху довольно часто употребляется в рекламе для привлечения внимания, чтобы дать оценку товару, подчеркнуть его превосходство над другими товарами. В некоторых случаях данное слово синонимично слову *правильный*, например: *умный выбор*, реклама матрасов и кроватей, *умный ремонт* (автомобилей), *умный спорт* – программа, предназначенная для всестороннего развития ребенка, *умный сервис для туристов*, помогает искать авиабилеты подешевле, зарегистрироваться на рейс, выбрать квартиру, арендовать машину и т.п., *умное питание*, реклама полезных продуктов, *умный поиск* по раным курсам.

Проанализировав употребления слов *умный/наметан* в СМИ и рекламных текстах, приходим к следующим выводам. Глобальные изменения, развитие искусственного интеллекта, которое приобретают не только города, но и одежда, аксессуары, бытовая техника, предметы для детей и домашних питомцев привело к изменениям в языке. На примере двух родственных языков наблюдаем появление новых признаков в значений у слов *умный/наметан*, которые не зафиксированы словарями. Прежде всего это признак, имеющий элементы искусственного интеллекта, высокотехнологического устройства, обладающий новыми, оригинальными свойствами, развивающий творческие способности. Данное слово стало употребляться с многими неодушевленными предметами в метафорическом значении. Анализ примеров также показал, что слово *умный* довольно часто используется в рекламе, в сочетании почти с любым словом, номинирующим предмет или услугу, чтобы подчеркнуть его превосходство над другими в этих сферах, для воздействия на потребителя.

Литература

1. Большой универсальный словарь русского языка: около 30 000 наиболее употребительных слов / В. В. Морковкин, Г. Ф. Богачева, Н. М. Луцкая / под редакцией профессора В. В. Морковкина. Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина. – Москва : АСТ-ПРЕСС школа, 2018. – 1451 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. – Москва: «ТЕРРА», 1996. – Т.4 – 779 с.
3. Земская Е. А. Активные процессы современного словопроизводства // Русский язык конца 20 столетия. (1985–1995). – Москва : Языки русской культуры, 1996. – С. 90–141;
4. Кронгауз Максим Русский язык на грани нервного срыва. – Москва : Языки славянских культур, Знак, 2009. – 224 с.

- 920 | 5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова [Электронный ресурс]. – Москва : Издательство «Азъ», 1992. – Режим доступа: Толковый словарь русского языка – С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова (ozhegov.info)
6. Речник српскохрватскога књижевног језика (1990). [Dictionary of Serbo-Croatian literary language. Book III]. – Књига трећа. 2. фототипско издање. – Нови Сад: Матица Српска.
7. Речник српскохрватског књижевног и народног језика (1972). [Dictionary of SerboCroatian literary and folk language. Book VIII]. – Књига VI. – Београд: Институт за српскохрватски језик, САНУ.

Rakic R.

Pushkin State Russian Language Institute

Verbalization of the concept *umnyi* / *pametan* in Russian and Serbian

This article discusses the ways of linguistic representation of the concept *umnyi/pametan* (smart) in modern Russian and Serbian languages. The analysis is carried out on the basis of lexicographic sources, usage examples from the mass media, advertising texts. As a result of the study, new meanings of the words *umnyi/pametan*, not fixed by dictionaries, were revealed.

Keywords: *umnyi*, *pametan*, Russian language, Serbian language, mass media, advertising.

Организация работы с текстами по русской литературе – важное средство общекультурного развития и духовного обогащения студентов национальных групп

В статье представлен опыт организации самостоятельной работы студентов национальных групп с текстами по русской художественной литературе, что способствует формированию языковой и речевой компетенции, обогащению духовного мира и реализации принципа диалога культур.

Ключевые слова: модернизация образования, художественный текст, нравственные ценности.

Узбекистан в качестве приоритетной задачи социально-экономического развития избрал инновационный путь, успешность реализации которого в определяющей степени зависит от кадрового обеспечения, поскольку основным ресурсом движения по пути повышения эффективности и конкурентоспособности является интеллектуальный ресурс.

Для успешного осуществления проводимых в стране широкомасштабных реформ в качестве приоритетных названы вопросы коренного реформирования системы высшего образования страны и воспитания молодого поколения, мыслящего в духе национальных и общечеловеческих ценностей.

В свете современных интеграционных концепций образования претерпевают изменение содержание и технологии подготовки специалистов высшей квалификации, готовых не только осваивать новые профессии и заниматься самообразованием, но и функционировать в условиях открытого, поликультурного и толерантного общества. В этих целях обновляются квалификационные требования направлений образования, оптимизируются учебные планы и программы, совершенствуется учебно-методическая литература. Высшая школа республики, ее образовательные учреждения призваны определить приоритетные направления инновационной деятельности для подготовки специалистов, способных достойно отвечать на вызовы времени.

Процесс языковой, культурной и профессиональной самоидентификации специалиста чрезвычайно сложен и требует всестороннего, глубокого анализа

922 | на стыке многих предметных областей. Университет мировой экономики и дипломатии (УМЭД) осуществляет подготовку будущих специалистов-международников для работы в сфере экономики, политики и права, и проблема их речевой подготовки, в том числе и по русскому языку, является социально актуальной. Особенность современного этапа развития методики преподавания русского языка как неродного – интенсивные поиски новых подходов к разработке содержания обучения.

Качественное изменение отношения к речевому поведению, речевой этике и речевому этикету в период профессиональной подготовки наших студентов потребовало совершенствования содержания учебной дисциплины «Русский язык», нового представления о педагогических целях и задачах. Педагоги-русисты нашей кафедры разработали оригинальные типовые и рабочие программы с учетом задач формирования навыков профессиональной деятельности специалиста-международника на русском языке, необходимости работы студентов как с литературой по избранной специальности, так и с общественно-политической, научной, публицистической и художественной литературой. Такое представление комплекса знаний, умений и навыков по русскому языку является в УМЭД основой речевой подготовки и определяет ее цели, структуру и содержание, что призвано способствовать успешному формированию профессиональных знаний.

Обучение русскому языку студентов групп с узбекским языком обучения осуществляется в форме практических занятий на 1 и 2 курсах с упором на развитие коммуникативных способностей и обучение приемам эффективного использования языка в профессиональном общении на основе владения орфоэпическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими и стилистическими нормами языка. При этом основное внимание уделяется обучению студентов коммуникативно-контактной речи, развитию их коммуникативных способностей: свободно говорить и писать, анализировать любую речевую ситуацию, выбирать наиболее эффективную стратегию и тактику речевого поведения, уметь использовать во всех видах речи конструкции и речевые обороты, языковые и стандартные речевые клише, используемые в языке изучаемой специальности, овладевать профессиональной терминологической лексикой. Дидактико-педагогические условия обучения русскому языку складываются на основе индивидуального, дифференцированного подхода к обучению в зависимости от уровня подготовки и с учетом будущей специальности студентов.

Самостоятельная внеаудиторная работа студентов является не только одним из важных звеньев учебного процесса, но и его резервом. Используемые в процессе преподавания тексты – научные, публицистические или художественные – являются источником знаний о культуре своего и других народов прежде всего на уровне содержания. Художественные и художе-

ственно-публицистические тексты заключают в себе систему ценностей как данной нации, так и общечеловеческую, что позволяет обучающимся осознавать аксиологические аспекты данного текста, активно влияя на формирование их мировоззрения. Такие тексты в учебном процессе выполняют аксиологическую функцию, давая понять, что наш мир – это мир целостного человека, и важно научиться видеть то общее, что не только объединяет человечество, но и характеризует каждого отдельного человека.

В последние годы глобальные перемены в мире, приведшие к усложнению картины национальных отношений, изменению социально-нравственных ориентиров молодежи, обусловили необходимость выдвигания на передний план задачи по ее приобщению к общечеловеческим духовным и культурным ценностям. Новому поколению приходится жить в многонациональном и многоконфессиональном обществе, что, в свою очередь, определяет необходимость воспитания в себе таких качеств личности, как толерантность, гуманизм, коммуникабельность. Важнейшее значение в формировании духовно богатой, развитой личности с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями имеет художественная литература, на которую в современных условиях как на учебный предмет возлагается особая миссия – воспитание духовно-нравственной личности.

С учетом того, что художественный текст является весьма продуктивным при изучении любого языка, в том числе и русского, нами организовано изучение некоторых тем по русскому языку как неродному на основе текстов художественных произведений, используя их, во-первых, в качестве средства формирования лексических и грамматических компетенций, способствующих развитию всех видов речевой деятельности и, во-вторых, в качестве средства ознакомления обучающихся с жизнью и культурой страны изучаемого языка. Это приносит двойную пользу: во-первых, студенты идут в библиотеку за книгами, ведут по ним поиск необходимого грамматического материала и работают с ним, и, во-вторых, в процессе поиска обязательно читают само произведение, ведь вряд ли на первой же раскрытой странице они найдут все необходимое для выполнения задания по той или иной языковой теме.

Таким образом, наша учебная программа, совмещающая язык и литературу, включает в себя известные произведения русской литературы, в которых освещаются такие вечные темы, как нравственность, поиск смысла жизни, добро и зло, проблемы выбора человеком жизненного пути, семья, любовь, дружба и т. д.

Использование текстов художественных произведений русской литературы – А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, А. И. Куприна, А. П. Чехова, Л. Н. Толстого, М. А. Шолохова, В. Г. Распутина и др. – активно способствует закреплению изучаемого программного грамматического материала

924 | по русскому языку. Образцовые художественные тексты, направленные на отработку и закрепление определенных лексико-грамматических тем, имеют неоценимую воспитательную ценность, пробуждают интерес к русскому языку и литературе, знакомят студентов с историей и культурой страны изучаемого языка и способствуют повышению уровня владения изучаемым языком как средством коммуникации.

Традиционно на первом и втором курсах в каждом семестре русистами нашей кафедры проводится внеаудиторное чтение по русской классической и современной художественной литературе. Для этого на выбор студентам предлагается список обладающих высокой эстетической ценностью произведений, в которых прославляется вера народа, его нравственные силы, любовь к родной земле, проповедуется глубокая человечность, добро и поиски путей, ведущих к нему.

В организации и оценке результатов работы студентов по внеаудиторному чтению предусмотрен весь процесс чтения (восприятие, понимание, осмысление, анализ, интерпретация и оценка прочитанного), что способствует развитию навыков грамотного и свободного владения литературной речью. Сюда входят следующие виды работы: рассказ о жизни и творчестве писателя (поэта); чтение (в подлиннике), пересказ и анализ художественного произведения; слайдовая презентация о жизни и творчестве писателя; словарная работа (толкование незнакомых слов либо их перевод на родной язык) по тексту и письменная работа – сочинение-эссе по прочитанному материалу. Зачастую студенты завершают свои выступления показом видеофрагментов из фильмов-экранизаций или театральных постановок по анализируемому произведению, иногда готовят по нему небольшие инсценировки либо выразительно читают выученные наизусть особенно понравившиеся фрагменты художественного текста.

На втором курсе при изучении раздела «Стилистика и культура речи» не обойден должным вниманием и художественный стиль речи, которому посвящено специальное занятие на тему «Высокая миссия художественной литературы». Для более предметного изучения студентами данной темы мною разработано учебное пособие по развитию речи «Стиль художественной литературы», ориентированное на более детальное ознакомление студентов с изобразительно-выразительными средствами языка произведения и с основными понятиями художественного стиля речи: образ, тропы, стилистические и риторические фигуры и пр. Для закрепления полученных теоретических знаний по разделу в пособии предложена система упражнений для самостоятельной работы и заданий творческого, поискового характера различной степени сложности, стимулирующих развитие у студентов потребности в других источниках информации, что особенно значимо для современного образования.

После изучения темы по развитию речи «Высокая миссия художественной литературы» предусмотрено проведение «круглого стола» с выступлениями-презентациями студентов на одну из тем: «Книга – одно из чудес света»; «Книга – учитель без платы и благодарности» (А. Навои); «Дом, в котором нет книги, подобен телу, лишённому души» (Цицерон); «“Живая” книга или Интернет?» и др. Такая комплексная и целенаправленная работа способствует формированию у студентов не только художественного восприятия текста, доставляющего эстетическое наслаждение, но и формирует у них языковую и речевую компетенции, расширяет словарный запас.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что изучение русского языка с использованием художественных текстов делает учебный процесс более привлекательным, способствует развитию и совершенствованию русской устной и письменной речи студентов, для которых русский язык не является родным, реализации диалога культур, обогащению духовного мира обучаемых путем приобщения их, наряду с изучением родной, к нравственным ценностям и художественному многообразию русской литературы как репрезентативной части русской культуры с учетом этнокультурной специфики родной литературы и культуры.

Rakhmatullayeva G. M.

The University of World Economy and Diplomacy, Tashkent, Uzbekistan

Working on texts on Russian literature is an important tool for general cultural development and spiritual enrichment of students who learn Russian as a second language

The article presents the experience of organizing independent work of students who learn the Russian language as a second language on texts on Russian fiction, which contributes to the formation of language and speech competence as well as enrichment of the moral values of a person and the implementation of the principle of dialogue of cultures.

Keywords: modernization of education, literary text, moral values.

Интеграция контента при конструировании курса дистанционного обучения для иностранных студентов

В статье рассматриваются вопросы организации дистанционного обучения на современном этапе развития российского образования. Изменение роли преподавателя в дистанционном обучении связывается с возникновением новых задач: администрирование и конструирование курса в электронной среде, сопровождение студентов в ходе прохождения курса. Описываются возможности LMS системы Moodle как интегратора в структуре курса разнообразного контента, как непосредственно созданного, так и адаптированного для учебных целей.

Ключевые слова: дистанционное обучение, LMS, Moodle, контент.

Экспорт российского образования – один из показателей его развития. По данным Министерства образования и науки, с 2019 года прирост иностранных студентов в российских вузах составил 26 тысяч. Согласно национальному проекту в области образования к 2024 году количество иностранных студентов планируется довести до 425 тысяч. Достижение заявленной динамики невозможно без изменения подходов к работе с иностранными обучающимися.

Современная геополитическая ситуация (ограничения, связанные с пандемией, политические события) приводит к оттоку студентов-иностранцев из России и делает обозначенную проблему еще более важной. Эксперты в области образования предлагают различные пути выхода из кризисной ситуации, грозящей потерей иностранных студентов. В частности, констатируется необходимость совершенствования нормативно-правовой базы и создания благоприятной среды пребывания в период обучения. Большое значение для решения указанной проблемы имеет также повышение привлекательности образовательных программ для иностранных граждан в российских вузах, расширение международных научных и образовательных контактов, «позиционирование университета в онлайн-среде <...>; развитие непрерывного образования для взрослых...» [2, с. 229]. Одним из способов решения поставленных задач является виртуализация обучения.

Перевод обучения в виртуальную среду позволяет продлить время пребывания студента в образовательном процессе, совершенствовать навыки самостоятельной работы как необходимой в современных условиях компетенции. Увеличившаяся доля самостоятельности студента не исключает из образовательного процесса преподавателя, а, напротив, расширяет его задачи. В новых условиях преподаватель выступает и как администратор системы дистанционного обучения (обеспечивает функционирование системы по своему предмету), и как дизайнер курсов (подбор и компоновка учебных материалов; разработка форм проверки знаний, адекватных для электронной среды), и как тьютор, сопровождающий студентов на протяжении всего процесса обучения. Для управления виртуализированным образовательным процессом активно используются системы дистанционного обучения или системы управления обучением (learning management system, LMS)/ LCMS (learning content management system).

Дистанционное обучение «предполагает трансляцию знаний к обучаемому преимущественно с помощью электронных средств доставки информации, осуществление проверки знаний на рабочем месте (или дома)» [1, с. 40].

После введения ограничений в связи с пандемией многие вузы для организации дистанционного обучения стали массово использовать систему Moodle, объединяющую в себе разные многофункциональные инструменты. «Встроенные в систему дистанционного обучения Moodle средства разработки дистанционных курсов позволяют заполнить учебный контент совместимыми друг с другом материалами разного вида, обеспечивающими не только передачу информации, но и контроль за их исполнением» [3, с. 107].

На начальном этапе внедрения системы Moodle в процесс обучения иностранных студентов на филологическом факультете КГПУ им. В.П. Астафьева возникли трудности технического и психологического характера.

Технические трудности были связаны с тем, что в дистанционном формате весьма затруднительно создать студентам равные условия обучения, поскольку оборудование индивидуального рабочего места полностью становится зоной ответственности студента и не учитывает различия технических и финансовых возможностей. Часть наших студентов проживает на территории Внутренней Монголии, где Интернет-соединение, в силу особенностей освоения территории, бывает крайне нестабильным. Эти моменты оказывают существенное влияние как на организацию обучения, так и на его эффективность.

Психологические сложности были обусловлены, в первую очередь, отсутствием готовности к новому формату и средствам обучения, а также нежеланием покинуть «зону комфорта». Студентам из Китая, которые составляют основной контингент обучающихся в нашем вузе, система Moodle не была знакома, и потому ее использование в учебном процессе

928 вызвало противодействие с их стороны, студенты отдавали предпочтение знакомому им сервису WeChat. Однако применение данного мессенджера в учебных целях оказалось недостаточно эффективным, поскольку сильно ограничивало образовательные возможности. Указанные трудности нам удалось преодолеть. К настоящему моменту все студенты включены в работу в системе Moodle, и в целом преподаватели оценивают их деятельность как достаточно продуктивную.

Имеющиеся на платформе Moodle средства позволяют размещать необходимый для обучения контент в удобном для студентов формате. В условиях дистанционного формата отсутствует непосредственный контакт с преподавателем, обучение проходит вне языковой среды, а потому объяснение материала подчас приходится проводить поэтапно, вынося часть работы за границы занятия.

Реализовывать такой алгоритм подачи материала позволяет технология «перевернутого класса», возможности использования которой дает система Moodle. При изучении грамматики русского языка, в созданном на платформе курсе, в каждой теме дается ссылка на видеуроки, которые необходимо просмотреть до занятия. Использование такого обучающего контента позволяет не только транслировать необходимую для усвоения информацию, но и дает возможность работать над развитием разных видов речевой деятельности.

С целью повышения эффективности работы с учебным видео формулируются задания, которые, с одной стороны, позволяют контролировать понимание информации, а с другой – дают возможность организовать работу по активизации терминологической лексики, развитию навыков использования словарей, моделирования монологических высказываний определенного стиля. Приведем примеры подобных заданий к теме «Словосочетание»:

1) Ответьте на вопросы:

- a) *Чем словосочетание отличается от предложения?*
- b) *Какие виды синтаксической связи возможны в словосочетании.*

2) Найдите верное утверждение:

- a) *Словосочетание состоит из главного и зависимого слова.*
- b) *Существительное с предлогом может быть словосочетанием.*
- c) *Грамматическая основа предложения является словосочетанием.*

3) В терминологический словарь запишите определение терминов «Синтаксис», «Словосочетание», «Предложение». Дополните определения, используя Лингвистический энциклопедический словарь (чтобы воспользоваться словарем, перейдите по ссылке <https://rus-lingvist-dict.slovaronline.com>).

Поскольку многие видеуроки размещены на платформе YouTube, их не всегда удается открыть студентам, находящимся в Китае. Для преодоления подобных затруднений в курсе предусмотрены альтернативные формы

представления информации для самостоятельного изучения в технологии перевернутого класса (обобщающие таблицы, презентации). Разные формы представления информации позволяют также учесть психологические особенности обучающихся и дают возможность «аудиалам» и «визуалам» получить информацию в соответствующей модальности восприятия.

В условиях дистанционного формата особое значение приобретают средства установления контакта между преподавателем и студентом. Для этой цели в силу доступности в Китае и наличия интерфейса, переведенного на китайский язык, нами был выбран сервис Zoom. Данная платформа обладает рядом преимуществ, которые делают ее весьма удобной для организации дистанционного обучения. К числу таких преимуществ, на наш взгляд, можно отнести: возможность одновременного подключения полноценной учебной группы (бесплатная версия позволяет подключить до 100 человек); простота входа в конференцию (неизменный идентификатор и код доступа для повторяющихся конференций); возможность использовать демонстрацию экрана с управлением как одним, так и несколькими участниками; возможность комментирования в формате текста или рисунка.

Важным инструментом в организации дистанционного обучения являются электронные библиотечные системы (ЭБС). Для обучения иностранных студентов нами активно используется ЭБС «РКИ» от компании IPR. В данной ЭБС собраны учебные пособия различных издательств, мультимедиа, предназначенные для обучения иностранцев. Разнообразие учебного контента, представленного на платформе «РКИ», позволяет выбирать учебные пособия и материалы адекватно уровню языковой подготовки студентов.

При обучении в дистанционном формате важны включенность студентов в занятие и концентрация внимания на изучаемом материале. Для психологической разгрузки и удержания внимания, а также для развития социокультурной компетенции, нами активно используются интерактивные ресурсы портала «Образование на русском». Студентам нравятся задания с пословицами и загадками, активный интерес вызывают тексты страноведческого содержания. Применение подобных заданий позволяет также развивать коммуникативные навыки. Так, например, после интерактивного задания о достопримечательностях России студентам предлагается составить небольшой рассказ о понравившейся достопримечательности. При составлении рассказа обязательной является аргументация мнения.

В дистанционном обучении важной составляющей является мотивация к самостоятельному поиску информации. Для развития такой мотивации можно использовать контент, расширяющий знания студентов, но дающий краткую информацию, дополнить которую студенты могут самостоятельно. Примером такого контента может служить тест-викторина «Что вы знаете о красивых местах России?», размещенный на ресурсе Madtest

930 (конструктор интерактивных квиз-тестов madtest.ru). Важным в таком виде контента является то, что студенты сразу после ответа на вопрос получают обратную связь. При правильном ответе на вопросы викторины даются поощрительные комментарии, которые позволяют развивать у иностранных студентов коммуникативные навыки: «Садитесь, пятерка!», «Чего только не увидишь в Сибири!» и др. Такие комментарии сопровождаются краткой информацией, побуждающей к самостоятельному ее расширению, например: «Десять из десяти! Кстати, Долина гейзеров входит в список семи чудес России, а попасть туда можно только на вертолете». При неправильном ответе появляется краткая информация о достопримечательности с акцентом на отдельных интересных фактах. Тональность комментариев создает атмосферу непринужденности и способствует психологической разгрузке, а вариативность речевых формул оценки правильности/неправильности ответа способствует развитию у иностранных студентов коммуникативной компетенции. Применение подобного контента в учебном процессе полезно также для развития навыка самостоятельного поиска информации в сети, который крайне важен как одна из составляющих научной деятельности и требует постоянного внимания и развития.

Дистанционное обучение, породившее не так давно горячую дискуссию, сегодня становится объективной данностью российского образования. Имеющиеся в распоряжении преподавателей системы дистанционного обучения позволяют интегрировать в учебном курсе разнообразный контент. LMS системы за счет вариативности наполнения дистанционного курса позволяют оптимизировать процесс обучения, повысить вовлеченность и мотивированность студентов.

Литература

1. Белоглазов А. А., Белоглазова Л. Б. и др. Дистанционное обучение как один из способов эффективного обучения иностранных студентов // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15. – № 1. – С. 38–45.
2. Кондрашова Н. В. Динамика контингента иностранных студентов в современной России // Социальные и политические вызовы модернизации в XXI в. Материалы международной научно-практической конференции. – 2018. – Улан-Удэ: Бурятский научный центр Сибирского отделения РАН. – С. 228–229.
3. Пучкова Е. С. Возможности использования системы дистанционного обучения Moodle в работе преподавателя педагогического университета // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы / Материалы III Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, Интерактив плюс. – 2015. – С. 105–108.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
**Integration of content in the design of a distance learning course for
international students**

The article deals with the organization of distance learning at the present stage of development of Russian education. The change in the role of the teacher in distance learning is associated with the emergence of new tasks: administration and design of the course in an electronic environment, support of students during the course. The possibilities of the Moodle LMS system as an integrator in the course structure of a variety of content, both directly created and adapted for educational purposes, are described.

Keywords: distance learning, LMS, Moodle, content.

Георгий Победоносец – Егорий Храбрый в средневековой словесности и народном песенном искусстве

В статье рассматривается образ Георгия Победоносца в апокрифе «Георгиево мучение» и образ «Егория Храброго» в духовных стихах. В агиографическом памятнике Георгий выступает в роли страстотерпца-распространителя христианского вероучения. В русском фольклоре герой проходит соответствующую огласовку. Слагатели духовного стиха изображают святого Георгия в образе Егория Храброго, добавляя в его жизнеописание художественные детали, восходящие к русским волшебным сказкам.

Ключевые слова: апокрифы, духовный стих, Георгий Победоносец, Егорий Храбрый, фольклор.

Святой Георгий – воин-великомученик, один из самых почитаемых в христианском мире и исламской религиозной традиции. Достоверных сведений о жизни святого Георгия крайне мало. Согласно общепринятой точке зрения, он был римским офицером греческого происхождения из Каппадокии. Впоследствии как христианин он был замучен во время правления императора Диоклетиана. Из тех источников, которые дошли до наших дней, любопытнее всего «Георгиево мучение» – апокрифическое житие-мартирий, один из наиболее широко распространенных в славянской литературе агиографических памятников. Проанализировав образ святого воина, можно отметить несколько примечательных черт.

Георгий – сын язычника

Начало мартирия повествует о некоем Героне, который «был язычник и всегда приносил жертву мерзким идолам» [3]. Он женился на женщине-христианке, вынужденной держать свою веру втайне из-за гнева властелина Дадияна. В их браке родился сын: «Тогда [Полихрония] зачала от идолослужителя, и [они] родили святого отрока и мученика Христова Георгия» [3]. Несмотря на языческую веру отца, Георгий был воспитан в христианских традициях и «был склонен своей матерью сподобиться святого крещения, втайне от отца своего, святыми мужами: епископом и попом» [3].

Георгий – учитель своего отца, проводник в христианскую веру

Когда святой подрос, начались ссоры с отцом из-за религиозных разногласий. Герон поставил идола и настаивал на том, чтобы сын служил ему. Георгий

отказался и прочитал отцу проповедь о живом Боге, приведя в пример переход в христианскую веру апостола Павла. Отец не слушал сына, в результате чего Бог наказал его, сделав так, что «Герон почувствовал, будто его огнем жгли лютым» [3]. После покаяния язычника Георгий сказал: «Если веруешь в Господа нашего Иисуса Христа всем сердцем своим и всею душою своею, [то] не только от огня этого избавит тебя, но и от всех грехов твоих, которые ты сотворил от юности твоей, и жизни вечной удостоит тебя» [3]. Так сын стал учителем своего отца и помог ему обратиться в христианскую веру.

Георгий – стойкий воин небесного царя и победитель эллинских богов

После обращения в христианскую веру отца, святой «преисполнился Духа Святого» [3], разрушил идолы и разорил языческие храмы, а также раздал все богатство нищим. В ответ на это некий синклит Селиван пожаловался повелителю Дадиану. Царь вызвал Георгия и начал допрашивать: «Какой ты веры, или какой земли, или как твое имя?» [3]. На это святой отвечал: «Первое имя – христианин, человеческим же именем называюсь Георгий, родом из Каппадокии, сын же Геронтия-синклита. И родила меня и воспитала Палестинская страна» [3]. После безуспешных попыток склонить святого в языческую веру, Дадиан приказал его пытать. Апокриф подробно описывает изуверства язычников, оказавшиеся бесполезными, поскольку Георгий каждый раз призывал словом Бога и оставался невредим. Святой устоял также против искушения богатства, которые предлагал ему царь взамен на принесение жертв идолам.

Кульминацией апокрифа является сцена разрушения святым языческого храма. Георгий соглашается принести жертву эллинским богам, но, придя в храм, он его разрушает: «Спасайтесь от меня, боги эллинские, ибо я с великим гневом пришел к вам». И снял пояс свой, [и] вскочил в храм. И набросил [пояс] на шею Ираклию, и, сбросив [кумира], [обратил] его в пыль» [3].

Георгий – один из крестных отцов своего отца и благословитель царицы

Выше описан переход Герона в христианскую веру с помощью Георгия. Апокриф описывает крещение отца сыном: «[Георгий] же быстро пошел и призвал праведного мужа [священника], [который], придя, сотворил молитву над ним [Героном], и тотчас отступил от него [Герона] огонь. Наставили [подготовили к принятию веры] его [Герона] и крестили во имя Отца и Сына и Святого Духа» [3]. Цитата не прямо указывает на это, однако при таинстве крещения присутствовали священник и сам Георгий, так что имеет смысл говорить, что он крестный своего отца.

Георгий служит проводником в мир христианства не только для своего отца, но и для царицы Александры, супруги Дадиана. В то время, когда после пыток святой сидел в темнице, он по ее просьбе прочитал проповедь о Христе, после которой она поверила в живого Бога. Уверовав, царица начала просить царя отпустить мученика, однако царь жестоко отомстил ей за

934 | это, применив к ней пытки. Услышав мольбы царицы о крещении, Георгий благословляет ее на мученическую смерть: «Иди, Александра. Крестисься своей кровью» [3].

Русская народная традиция изображает святого Георгия в образе Егория Храброго. В сборнике Бессонова собрано много стихов, посвященных великомученику. Целесообразно рассмотреть образ в сводном стихе П. Киреевского, потому как он учитывает большое количество разночтений, и представляет из себя самый полный вариант поэтических воззрений русского народа.

Егорий – необычный сын царя

Повествование начинается с описания рождения святого от благоверной царицы Софьи Премудрой и царя Федора:

Во граде было в Иерусалиме,
 При царе было при Федоре
 Жила царица благоверная,
 Святая Софья Перемудрая
 Породила она себе три дочери
 Три дочери да три любимья,
 Четвертого сына Егория
 Егория, света, Храброго:
 По колена ноги в чистом серебре
 По локоть руки в красном золоте,
 Голова у Егория вся жемчужная,
 По всем Егории часты звезды [1, с. 440].

Необычное описание Егория восходит к русскому фольклору, а именно к волшебным сказкам. Это одно из традиционных народных клише, имеющее значение «превосходство внешности». Н. Рошияну в работе «Традиционные формулы сказки» отмечал связь между блеском золота, серебра, самоцветов и красотой героев. Эта формула связывает между собой эстетику персонажа с космическими светилами.

Егорий – страстотерпец

Духовный стих почти дословно пересказывает описание пыток, изображенных в житии-мartyрии святого Георгия:

Повелел он Егорья света мучити
 Он и муками различными
 Повелел Егорья во пилю пилить... ;
 Он пытал Егорья батошьем стегать
 Батошьем стегать, все железным... ;
 Он пытал Егорья и колесом тереть
 Не взяло Егорья и колесом тереть;
 Повелел Егорья во котел сажать,
 Повелел Егорья во смоле варить [1, с. 443].

Слагатели не только повторили пытки, описанные в апокрифе, но и добавили некоторые от себя:

Повелел Егорья в топоры рубить;
Не дозлеть Егорья в топоры рубить [1, с. 444].

В примечаниях к стиху говорится: «Можно думать, что эти муки, которых нет в других стихах, сняты с русской жизни известного времени». П. Бессонов, очевидно, намекает на эпоху правления Ивана Грозного, когда пытки широко применялись на Руси.

Авторы также упоминают о кованых сапогах. В апокрифе эта пытка присутствует, но применяется к Полихронии, матери Георгия. В духовном стихе это мучение претерпевает Егорий:

Повелел Егорья в сапоги ковать,
В сапоги ковать, гвозди железные... [1, с. 445].

Стих следует апокрифической традиции, описывая исцеление Егория после пения псалмов:

Ничего Егорью не вредилося,
Егорьево тело соцелялося,
Возставал Егорий на резвы ноги:
Поет стихи херувимские,
Превозносит гласы все архангельские [1, с. 445].

Мотив искушения святого богатством в сводном духовном стихе отсутствует, но присутствуют устные обращения царя Демьянища к Георгию с просьбой принять его веру, описанную как «латинская, бусурманская». В представлениях народных масс католичество приравнено к идолопоклонству.

Егорий – узник, получающий благословление

После претерпевания Егорием страстей физических, он проходит испытание неволей. Царь Демьян решает выкопать темницу и заключить туда святого:

Ой вы гой еси слуги верные!
Вырывайте скоро глубок погреб.
Тогда же его слуги верные
Вырывали глубок погреб:
Глубины погреб сорока сажень
Ширины погреб девяности сажень
Посадил Егорья во глубок погреб [1, с. 445].

Так Георгий становится узником царя. Однако как на Егория не действуют пытки, так и не получается его победить с помощью тюрьмы. После тридцатилетнего заточения Егория (срок, несомненно, заимствован из фольклора), ему во сне приходит Пресвятая Дева и возвещает:

Ой ты еси, святой Егорий, свет Храбрый!
Ты за это ли претерпение
Ты наследуешь царство небесное! [1, с. 447].

После видения Егорий произносит молитву и происходит чудо:

От свята града Ерусалима
 Поднимались ветры буйные:
 Разносило пески рудожелтые,
 Поломало гвозди полуженые,
 Разнесло щиты дубовые,
 Разметало доски железные,
 Выходил Егорий на святую Русь... [1, с. 447]

Иногда слагатели стиха сообщают, что он освобождается не по молению, а оковы падают сами собой. В некоторых вариантах стиха его освобождает лично «сама Мать Пречистая Богородица», но эти разночтения единичны.

Егорий – победитель идолопоклонца царя Демьянища и распространитель христианской веры

После освобождения Егорий направляется к матери. Однако стих на этом не заканчивается. Как писал В.Я Пропп: «Этот конец одного повествования есть вместе с тем начало другого. Герой встречает мать вовсе не для того, чтобы отныне мирно продолжать жизнь в лоне своей семьи. Он встречает ее для того, чтобы прощаться» [4, с. 358]. Духовный стих, следуя традициям эпических фольклорных произведений, изображает Егория Храброго героем, просящим благословения у матери на справедливое возмездие:

Благослови меня родная матушка,
 Меня итить ко злomu царю Диклителианищу,
 Отплатить ему дружбу прежнюю,
 Отлить мне кровь своего батюшки [1, с. 448]

Егорий также просит благословить его на распространение христианского вероучения:

Святая София Премудрая
 Воздай мне благословение:
 Пойду я по всей земле светло-Русской,
 Утвердить веру Христианскую [1, с. 448]

В конце песни наступает справедливое наказание царя:

Вынимает меч – саблю вострую,
 Он ссег его злодейскую голову
 По его могучия плечи... [1, с. 454]

Следует отметить, что мотив отмщения царю неразрывно связан с утверждением веры. По пути к «палатам белокаменным» Егорий изображается демиургом, строителем Руси, покорителем хтонических существ с боевой палицей в руках. Следуя традициям русоцентризма, хронотоп принимает эпический характер: «земля светло-Русская» тождественна вообще всему миру, Иерусалим обозначен Киевом, рядом с которым течет река Иордан, Егорий выступает не только как персонаж героического эпоса, но и как креститель своих сестер.

Русский духовный стих, вобрав в себя подробности апокрифического жития-мартырия, изображает Егория Храброго не только как великомученика, но и как эпического героя, распространителя христианской веры.

Литература

1. Бессонов П.А. Калеки переходные. Сборник стихов и исследование П. Бессонова. – Москва : тип. Семена, 1861. – Т.1, Вып. 1–3. – 824 с.
2. Буслаев Ф.И. Русские духовные стихи // Буслаев Ф.О литературе: Исследования; Статьи. – Москва : «Художественная литература», 1990 [Электронный ресурс]. – URL: http://apokrif.fullweb.ru/apocryph1/fedor_tiron.shtml (дата обращения: 17.03.2022)
3. Мильков В.В. Апокрифы Древней Руси: Тексты и исследования. – Москва: Наука, 1997. – 256 с. (Общественная мысль: исследования и публикации) [Электронный ресурс] URL: http://lit.lib.ru/img/i/irhin_w_j/biblioteka/apokrifly.htm (дата обращения: 17.03.2022)
4. Пропп В.Я. Стих об Егории Храбром [Электронный ресурс] – URL: http://lib2.pushkinskijdom.ru/Media/Default/PDF/ROPD/EROPD_2001/12_Мартынова_Прозорова_344.pdf (дата обращения: 17.03.2022)
5. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. – Москва : Наука, 1976. – 237 с.
6. Федотов Г.П. Стихи духовные (Русская народная вера по духовным стихам). – Москва : Прогресс, 1991. – 192 с.

Remezov A.V.
SBEI 1195 School

George the Victorious – Yegory the Brave in medieval Literature and folk Song Art

The article examines the image of St. George the Victorious in the apocrypha «St. George's Torment» and the image of «Gregory the Brave» in spiritual verses. In the hagiographic monument, George acts as a passion-bearer-a propagator of Christian doctrine. In Russian folklore, the hero goes through the appropriate announcement. The compilers of the spiritual verse depict St. George in the image of Yegoriy the Brave, adding artistic details to his biography that go back to Russian fairy tales.

Keywords: apocrypha, spiritual verse, George the Victorious, Gregory the Brave, folklore.

Формирование умений и навыков диалогической речи в процессе изучения русского языка как иностранного на подготовительном факультете

В данной статье речь идет о роли дисциплины «Русский язык как иностранный» в процессе обучения речевому общению студентов-иностранцев технического университета. Акцентируется внимание на том, целью обучения РКИ является формирование компетентного специалиста, обладающего не только профессиональными познаниями и опытом, хорошо осведомленного в какой-либо отрасли, но и способного решать языковыми средствами те или иные коммуникативные задачи в разных сферах и ситуациях общения. В статье освещаются некоторые приемы обучения диалогической речи. Особое внимание уделяется значению развития диалогической речи для формирования навыков речевой коммуникации в сфере профессиональной деятельности. В статье определены мотивы, порождающие потребность учащихся вступать в диалог. Формулируются задачи, которые ставит преподаватель при обучении студентов диалогической речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникация, навыки, приемы, русский язык как иностранный.

В настоящее время социальный заказ общества по отношению к уровню владения иностранным языком выражается не просто в знании языка, а в умении использовать иностранный язык в реальной коммуникации.

Успешно использовать язык в реальной коммуникации – это уметь посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения.

Главной целью обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе является формирование умений и навыков устной речи. Принцип активной коммуникативности и практической направленности обучения предполагает усвоение лексико-грамматического материала в процессе активного общения, которым считается диалогическая речь. На важности разыгрывания коммуникативных ситуаций с применением групповых форм работы отмечают ведущие ученые: Л. Бадриева, Т.А. Вишнякова,

С.Н. Воробьева, В. Костомаров, Т. Лагута, А. Митрофанова, Л. Селиверстова, А. Чистякова и др.

В.Г. Костомаров и А. Митрофанова, рассматривая владение языком как особую деятельность, требующую развития автоматизированных навыков, творческих речевых умений и «чувства речи», справедливо отмечают: «...лексические, грамматические, фонетические знания и навыки составляют основу, на которой развиваются умения речевой деятельности. Овладение этими умениями происходит, во-первых, через интенсивную тренировку вместе с товарищами и под руководством преподавателя в применении полученных знаний (учебная коммуникация); во-вторых, из-за последующего использования полученных умений в естественном речевом общении (настоящая коммуникация) [3, с. 98].

Развивая эту мысль, Т. Вишнякова отмечает создание мотивационной основы учебных действий, приводящих к овладению речевыми умениями и навыками. Это достигается благодаря отбору значимого для студентов учебного материала, способствующего реализации актуализированных мотивов с помощью эффективных методов и приемов обучения [1, с. 6].

В процессе организации учебного процесса нужно четко сформулировать учебные задачи, которые сводятся к тому, чтобы:

- научить студентов речевым приемам, способствующим созданию естественной речи;
- познакомить их с репликами, выражающими чувства различного рода;
- отработать речевые образцы – приглашения и побуждения к совместной деятельности;
- довести до автоматизма заученные языковые клише, связанные с употреблением их в конкретной ситуации и т. д. [2, с. 75].

На начальном этапе ведущей коммуникативной сферой для студентов-иностранцев выступает социально-бытовая. Это связано с необходимостью усвоения базовой лексики и элементарных грамматических конструкций, позволяющих иностранным гражданам общаться в новой для них языковой среде. Основными темами для диалогов являются: «Знакомство без посредника», «Знакомство с посредником», «Встреча друзей», «Приглашение в гости», «Опоздание на занятия», «Разговор по телефону», «На улице», «На остановке», «Разговор с комендантом общежития», «В кафе», «В книжном магазине», «В универмаге», «На рынке», «На стадионе» и т. д. Такое учебное общение, или «псевдокоммуникация», играет роль своеобразного мостика, помогающего студентам перейти от накопления знаний к их использованию в реальном общении, обрести уверенность в своей способности самостоятельно пользоваться языком как орудием общения и выражения мнения [3, с. 26].

Разыгрывая диалоги, студенты усваивают правила речевого этикета, учатся применять реплики-ответы. Действенной формой работы на практическом

940 | занятии может стать воспроизведение пропущенных реплик диалога или окончание диалога по данному началу.

Отдельно преподавателю следует остановиться на традициях обращения к близким и незнакомым людям в России и родной стране студента-иностранца. Такие параллели обладают значительным страноведческим потенциалом, отражающим специфические черты носителей разных языков.

Обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Без этого нет и не может быть практического овладения языком. Культуроведческая направленность обучения иностранному языку обеспечивает реализацию не только общеобразовательных и воспитательных целей, но также вполне конкретных практических. Одна из важнейших задач преподавателя – необходимость учитывать социокультурный компонент при обучении иностранному языку. При этом следует привлекать элементы родной культуры обучающихся для сравнения, что даст возможность обучающимся осознать особенности восприятия мира представителями другой культуры.

Заметим, что на этом этапе овладения русским языком коммуникативным партнером студента-иностранца выступает

– сначала преподаватель, направляющий развертывание диалога умело заданными вопросами;

– затем, когда группа усвоила на достаточном уровне лексический минимум и необходимые грамматические конструкции, целесообразно разделить студентов на пары, у которых коммуникативные роли будут поочередно меняться (говорящий – адресат – говорящий – адресат).

Задачи для развития навыков диалогической речи разнообразны по типам. Их основная цель – сформировать у студентов умение пользоваться разными речевыми формулами в сложных разновидностях диалога, таких как:

- диалог-уточнение,
- диалог-переспрос,
- диалог-расспрос,
- диалог-беседа,

а также умение поддерживать разговор, выступать инициатором диалога.

Типы задач усложняются от темы к теме.

Достаточно полезно разыгрывание диалогов на основе наглядности, когда кто-то из студентов демонстрирует картинку, фотографию или иллюстрацию и спрашивает собеседника о том, что там изображено (необходимо указать размер, форму, цвет, назначение предмета).

В процессе разыгрывания учебных диалогов очерченных типов преподавателю необходимо обращать внимание на разные типы интонационных конструкций: ИК-1 (интонация повествовательного предложения), ИК-2 (интонация вопросительного предложения), ИК-3 (интонация вопро-

сительного предложения без вопросительного слова), ИК-4 (интонация вопросительного предложения с союзом), ИК-5 (интонация восклицательного предложения).

Кроме тем, указанных выше, для того, чтобы пробудить интерес студентов к диалогической деятельности, подбираются и адаптируются тексты из научных журналов, из Интернета по специальности, дисциплине, которую студенты изучают на данном этапе, или изучение которой они уже завершили (то есть тема должна быть знакома студентам). В процессе обучения диалогической речи предлагаются темы, которые студенты сами выбирают исходя из собственных интересов [2, с. 76].

В процессе разыгрывания учебных диалогов очерченных типов преподавателю необходимо обращать внимание на разные типы интонационных конструкций: ИК-1 (интонация повествовательного предложения), ИК-2 (интонация вопросительного предложения), ИК-3 (интонация вопросительного предложения без вопросительного слова), ИК-4 (интонация вопросительного предложения с союзом), ИК-5 (интонация восклицательного предложения).

Таким образом, работа по формированию умений и навыков диалогической речи на начальном этапе обучения украинскому языку как иностранному позволяет студентам усвоить стандартные языковые клише, овладеть грамматическими структурами, характерными для определенной ситуации общения, а затем подготовиться к эффективной коммуникации в условиях реальной языковой среды.

Литература

1. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Вишнякова Т.А. – Москва : Русский язык, 1982. – 126 с.
2. Воробьева С.Н. Обучение диалогической речи на занятиях по дисциплине «Русский язык как иностранный» // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2018 №1. – URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/13FISK118.pdf>
3. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – Москва : Русский язык, 1984. – 159 с.

Reshetnikova V.V.

Russian University of Transport

Formation of skills of dialogical speech in the process of studying Russian as a foreign language at the preparation faculty

This article deals with the role of the discipline «Russian as a foreign language» in the process of teaching speech communication to foreign students of a technical

942 | university. Attention is focused on the fact that the purpose of teaching Russian as a foreign language is to form a competent specialist who not only has professional knowledge and experience, is well-informed in any industry, but is also able to solve certain communicative tasks in different areas and situations of communication by language means. The article highlights some methods of teaching dialogic speech. Particular attention is paid to the importance of the development of dialogic speech for the formation of speech communication skills in the field of professional activity. The article identifies the motives that generate the need for students to enter into a dialogue. The tasks that the teacher sets when teaching students dialogic speech are formulated.

Keywords: dialogic speech, communication, skills, techniques, Russian as a foreign language.

Мнемонические технологии на уроках языкознания в условиях цифровой эпохи (из опыта работы)

В статье рассматриваются проблемы формирования языковой грамотности в современном школьном образовательном процессе и пути их разрешения. Опираясь на педагогическую практику, автор предлагает некоторые дидактические мнемотехнологии, которые позволяют активизировать и стимулировать сознание (память) кадета на уроках русского языка и литературы. С опорой на наглядную цифровизацию такие приемы способствуют эффективному усвоению и хранению сложной информации предметного (дисциплинарного) содержания.

Ключевые слова: языковая грамотность, память, мнемоника, приемы мнемотехники.

Сегодня стал очевидным тот факт, что состояние языковой грамотности у молодого поколения российского общества в целом оставляет желать лучшего.

Отчетливо сформировались и проблемы современного русского языка и литературы. Это, прежде всего, обеднение лексикона и фразеологических ресурсов кадет; использование ненормативной лексики в бытовом общении, СМИ и жаргонизация речи; употребление слов-паразитов; массовая безграмотность в подростковой среде; снижение уровня владения письменной и устной речью; замена русских слов иноязычными (англоязычными) заимствованиями и др.

При этом наблюдаются целый спектр устойчивых проблемных негативных языковых предметных тенденций. Это снижение качества изучения русского языка в общеобразовательной школе и кадетских классах; увеличение числа слабоуспевающих учеников; проблемой выступает и низкий уровень развития навыков тренировки памяти; ослабление мотивационного интереса у большинства учащихся к освоению материалов по русскому языку и литературе.

На мой взгляд, это объясняется отчасти и тем, что и русский язык, и литература являются достаточно сложными учебными дисциплинами.

В русском языке имеется множество орфографических неалгоритмизированных правил, большое количество исключений, которые не поддаются

944 | обобщению, слова с непроверяемыми и трудно проверяемыми безударными гласными в корне, с двойными и непроизносимыми согласными, которые нужно запомнить и многое другое.

В литературе (согласно Стандарту среднего (полного) общего образования) учащимся приходится прорабатывать массив текстового литературоведческого материала, передавать содержание изученных литературных произведений, знать основные факты жизни и творчества поэтов и писателей-классиков, анализировать и интерпретировать художественные произведения, заучивать стихотворения, писать рецензии на прочитанные произведения и сочинения разных жанров на литературные темы [1].

Все эти перечисленные факторы требуют повышенных усилий в овладении предметными знаниями кадетами и сопряжены с определенными сложностями. А проблемы очевидны и связаны с таким социально-психическим феноменом как «память».

Наверно каждому из нас часто приходилось, да и приходится сталкиваться на практике с такими, порой нелепыми, фразами кадет как: «Я не помню, забыл», «Я не запомнил», «Я не могу запомнить», «У меня плохая память» и тому подобное.

Да, память человека довольно сложная и загадочная субстанция. Да и недостаточно изученная. Это психическое свойство мозга и сознания. Она индивидуальна и своеобразна. Совершенствование памяти не может обойтись без изменения или воздействия на такие психологические аспекты идеализированного мозга ученика как сознание, подсознание, внимание, мотивация и др.

Стимулирование сознания (памяти) – залог эффективного усвоения и хранения информации предметного (дисциплинарного) содержания и качественная укладка этих знаний в подсознательный массив памяти кадета-ученика.

Поэтому мы вновь и вновь возвращаемся к поиску и применению эффективных методик и приемов, которые способствуют более глубокому содержательному усвоению и проработки учащимися материала по гуманитарным предметам в целом, в том числе по русскому языку и литературе.

И задача учителя русского языка – помочь учащимся преодолеть эти трудности, которые стоят на пути к формированию правописной и речевой грамотности.

В надежде «разбудить» память кадета, взбудоражить его сознание, включить его внимание в хранении знаний, учений и призваны **педагогические методики и приемы**. Одной из них и выступает *технология мнемотехники*.

Актуальность, междисциплинарность, да и универсальность этой технологии объясняется тем, что она востребована во многих предметных областях гуманитарных знаний и различных областях человеческой жизни.

Под «мнемоникой» (от греч. – «искусство запоминания»), методисты М. А. Зиганов и В.А. Козаренко понимают «дидактическую методику, совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций» с опорой на эмоционально-образную память субъекта познания» [2, с. 7].

Тренированная память человека для накопления в памяти большого количества точной информации чаще всего опирается на мнемотехнику, которая является неотъемлемой частью нашей умственной деятельности.

Мой 26-летний педагогический опыт подсказывает, что отменной «инъекцией» стимулирующей память кадета выступают так называемые методы усиленной «проработки» изучаемого материала через наглядность, визуализацию, аудиализацию изучаемого содержания учебного материала. В современную цифровую эпоху арсенал электронных наглядных форм предостаточен. На школьном уровне – это, прежде всего, электронные презентации.

Велика роль мнемонических дидактических приемов в образовательном процессе. Они помогают развивать: ассоциативное мышление; зрительную и слуховую память и внимание, связную речь и воображение учащегося. Мнемотехника обогащает словарный запас, обучает составлению рассказов и пересказов литературных произведений, развивает смекалку, развивает логическое мышление, стимулирует навыки анализа, синтеза и систематизации знаний.

«Секрет» мнемотехники известен и прост. Соединяя в своем воображении зрительные образы, кадет фиксирует эту взаимосвязь. В момент, когда один из образов вспоминается, мозг воспроизводит все образы. Алгоритм мнемотехники созвучен девизу: «Запомнил – сохранил – воспроизвел!»

Как показывает практика, мнемотехнические приемы на самом деле используются в практике обучения кадет уже давно. Чаще всего они применяются в комбинации с другими известными методическими средствами. Методисты – исследователи [3–8] выделяют следующие приемы мнемотехники на уроках русского языка и литературы: технологию ассоциативных рисунков (или графический способ); схематично-рисуночную мнемонику; звуковые ассоциации (или метод ключевых слов); метод списка или рифмовки; комбинированный метод (буквы-образы, сказки-ассоциации и др.); приемы группировки; выделение опорных пунктов; метод плана как составления опорных пунктов; метод классификации, структурирования, систематизации и метод достраивания материала.

Рассмотрим некоторые методы, технологические приемы подробнее, в контексте образовательного материала гуманитарного профиля в авторской интерпретации.

Технология ассоциативных рисунков (или графический способ) основана на совершенствовании и применения в образовательном процессе образных

946 | приемов запоминания, т. е. активно применяются перевод предметной информации в наглядность. Образным приемам запоминания способствуют схемы, графики, таблицы, картинки, подчеркивание в тексте, рисунки, пометки, образы. Возможна доработка цветом, стрелками, размерами шрифта.

На уроках русского языка моим обязательным требованием является наличие у каждого ученика – учебных таблиц различных авторов. Своим ученикам я рекомендую пособия А.Б. Малюшкина [9], которое выступает настольной книгой кадета.

Таблицы – наиболее распространенный, традиционный вид пособий, реализующий зрительную наглядность и действенный прием заучивания. Они обеспечивают длительное, практически неограниченное во времени экспонирование языкового материала, облегчают восприятие теоретического материала и его практического применения, способствуют запоминанию. Например: «Правописание суффиксов причастий», «Знаки препинания в предложениях с обращением», «Приставок на -З и -С», «О и Е после шипящих и Ц», «Образование наречий» и др.

Обобщающие схемы играют значимую роль в обучении языку и литературе помогают структурировать материал, упростить его подачу; облегчить процесс усвоения сложных понятий и способствовать их быстрому запоминанию; дисциплинируют процесс мышления (анализ, синтез, сравнение); выработать навыки логической памяти.

В основе каждой схемы, таблицы, алгоритма лежит прием сравнения, сопоставления и установления отношений сходства и различия между фактами и явлениями языка. Так, примером многочисленных схем в русском языке являются кластер на уроках русского языка, схема тире между подлежащим и сказуемым, схема составления предложений по заданным графическим символам (схемам) и др.

Прием схематично – рисуночной мнемоники активно применяются в детском образовании и выступает действенным механизмом памяти (запоминания). Представляет собой взаимосвязанную технологическую триаду «мнемоквадрат – мнемодорожка – мнемотаблица», т. е. технологии образного запоминания.

Особое внимание я всегда уделяю мнемотаблицам, которая представляет собой изображение основных звеньев (сюжетных рисунков) по которым можно запомнить или воспроизвести целый рассказ или стихотворение. В качестве примера рассмотрим творческое задание для кадет к уроку литературы в 7 классе. Изучая тему «отцов» и «детей» в повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель», знакомясь с развитием сюжета повести, (т. е. знание текста), предлагаю выполнить творческое задание № 1. «Расставьте картинки М. Добужинского, Д. Шмарина в хронологической последовательности, соответствующие развитию сюжета повести».

Прием схематично – рисуночной мнемодорожки, выполненный правильно кадетами, способствует запоминанию сюжетной линии повести. Кроме этого, мы говорим и об образах героев в формате видения их художниками.

Специально хочу остановиться и на методе ассоциативной группировки и схематизации, такой важной в дедуктивно-содержательном формате памяти и знаний. Мнемосистема «связей» (метод группировки) важный прием в дидактике гуманитарного образования.

Дисциплина родная (русская) литература в кадетском корпусе призвана отразить общественную жизнь и культуру России, национальные ценности и традиции, ее гуманизм, гражданский и патриотический пафос.

Раскрывая тему «Мотивы русской истории в поэтических образах литературных классиков», на слайде мною сгруппированы и систематизированы имена русских литераторов, портретно – образный материал, их литературное наследие, исторические сюжеты, названия произведений и хронология сюжетного повествования в отечественном историческом процессе. На слайде представлены Ломоносов, Пушкин, Рылеев, Лермонтов, Некрасов, Блок, Толстой, Есенин. Их герои – от Вещего Олега до персон Октябрьских событий 1917 года. Это еще один шаг в интегративной межпредметной связи литературы и истории.

В своей образовательной практике ни один учитель-практик не может обойтись без применения буквенно-звуковой мнемоники. В своей практике применяю такой метод запоминания как: технология фонетических – звуковых ассоциаций (или метод ключевых слов и рифмовки). Метод основан на подборе к слову (словам) созвучного словам и последующим составлением с этими словами небольшого сюжета, который позволит связать эти слова в сознании (представить образ). Звуковой метод – это еще один способ запоминания трудных орфограмм. Чаще он подходит для слов с яркими характеристиками. Например: «Капуста – дождь поливает капусту: *кап, кап, кап...*».

Метод рифмовки хорошо справляются не только с функцией запоминания ударений в словах, но и буквенных правописаний, правил. Особенно если они непроверяемые гласные. Этот метод отлично помогает запомнить значение правила по русскому языку, слова, избежать утомительной зубрежки и помогает превратить запоминание слов в увлекательный творческий процесс. Приведем примеры. Ударение в словах: «Надеваю шо'рты, чтобы кушать то'рты», «нефтепровод сломал бегемот'т»;

5 слов-исключений, где не пишется «т» между «с» и «н»: Не чудесно, не прекрасно, а ужасно и опасно букву «Т» писать напрасно!

Русский язык, как учебная дисциплина – богат правилами. Это камень преткновения для многих кадет! Вот почему так внимательно приходится подходить к приемам мнемотехники в части запоминания правописания по русскому языку. И здесь все методы мнемотехники хороши. И рифмован-

948 | ные правила, и запоминалки, и мнемонические рифмовки. Например: «Кто звонИт, тот говорИт, Кто звО'нит, тот говО'рит». Или еще, запоминание ударения: «Очень я устАл, обходить квартАл», «Слышен в классе диалО'г – обсуждают каталО'г».

В формате дополнительного образования нашего кадетского корпуса, при изучении основ журналистики с кадетами часто применяю мнемотехнологический прием «Ассоциативный куст» (логическое дерево, гирлянда ассоциаций). Такой метод позволяет доходчиво изучить и закрепить в памяти учеников систему стилей речи, которые существуют в языкознании.

Кроме этого, молодые кадеты-журналисты 10 класса моделируют, составляют творческие речи-диалоги и отрабатывают функциональные (книжная, научная, официальная, разговорная, язык радио и кино) и экспрессивные (нейтральный, фамильярный, шуточный, насмешливый, интимно-ласковый) разновидности «Системы стилей речи».

Учащимся этот дидактический прием существенно помогает в подготовке материалов интервьюирования для рубрики «Поговорим по душам» в кадетской газете учебного учреждения.

Еще много интересных и действенных приемов и методик запоминания в предметном поле языкознания остались неосвещенными. Я всего лишь остановилась на некоторых из практического арсенала.

Однако уже это позволяет заявить о важности и значимости применения мнемонических технологий на уроках языкознания в условиях цифровой эпохи и сделать следующие выводы:

- дидактика как наука предлагает великое множество разнообразных мнемотехник и приемов для применения в школьном образовательном процессе;
- мнемонические приемы способствуют более эффективному запоминанию, помогают сделать урок живым, эмоциональным и интересным;
- использование мнемонических приемов на уроках языкознания обеспечивает поддержание интереса к изучаемой теме, будит творческое воображение кадетов и способствует лучшему запоминанию содержания материала;
- в конечном итоге мнемонические технологии развивают память обучающихся.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. ФГОС. – Москва : Просвещение, 2014. – 63 с.
2. Зиганов М., Козаренко В. Мнемотехника. Запоминание на основе визуального мышления. Учебное пособие на базе учебного курса Школы рационального чтения. – Москва : Школа рационального чтения, 2000. – С. 7.
3. Андреева И. В. Мнемотехника как педагогическая технология в валеологическом сопровождении учащихся начальной школы Автореф. дис....

диссертации на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2004. – 23 с.

4. Гридина Т., Коновалова Н. Ассоциативные механизмы вербальной памяти: пилотные эксперименты //Вестник Уральского государственного педагогического университета – 2010. – № 8. – С. 17–31.

5. Лисовская Е. А. Узелки на память, или Мнемонические способы изучения орфографии. – Минск: Бел. ассоц. «Конкурс», 2007. – 80 с.

6. Никитина Т. Б. Развить суперпамять или запоминаем быстро и легко. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 291 с.

7. Парамонова Л. Г. Правила в стихах. – Москва : Дельта, 2008. – 206 с.

8. Савицкая Ю. В. Мнемонические приемы в преподавании орфографии в школе. – Гомель: Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, 2012.

9. Учебные таблицы по русскому языку: 5–11 классы / Сост. А.Б. Малюшкин. 2-е изд. – Москва : ТЦ Сфера, 2019. – 208 с.

Rogova T.

St. Petersburg Cadet Corps of the Russian Federation

Investigative Committee

**Mnemonic techniques in the lessons of linguistics in the digital age
(from work experience)**

This article deals with the problems of developing linguistic literacy in the modern school educational process, as well as the ways to solve them. Relying on pedagogical practice the author suggests some didactic mnemonic technologies, which allow activating and stimulating the consciousness (memory) of a cadet at Russian language and Literature lessons. Supported by visual digitalization such techniques contribute to the effective learning and storage of the subject's complex content.

Keywords: language literacy, memory, mnemonics, mnemonic techniques.

Полные vs неполные предложения в нефикциональной синтаксической картине мира

В статье анализируются предикативные единицы, в которых говорящий не эксплицирует компоненты модели. Выделяются две группы таких конструкций: бессубъектные и безглагольные. Эти предложения регулярно отбираются говорящим и включаются им в тексты-описания явлений действительности. *Ключевые слова:* нефикциональный текст, полное, неполное предложение, описание, коммуникативная грамматика.

Выведенная в заголовок настоящей статьи оппозиция прочно закрепилась в отечественном синтаксисе XX века и осталась актуальной до настоящего времени. Это объясняется, в частности, тем, что научные труды прошлого столетия всячески спонсировали это терминологическое разделение, а соответственно и выделение двух типов русского предложения. Прежде всего синтаксис русского языка описывался через так называемые полные предложения. Предлагались разные их классификации, способы разграничения, указывалось их место в системе языка. Неполные же предложения определялись прибавлением к полным отрицания «не», в результате чего получалась такая привативная оппозиция полных и неполных конструкций [4]. Таким образом, именно полные предложения считались и считаются до сих пор идеальными конструкциями, а неполным приписывается вспомогательная роль в контекстах, где нет необходимости вводить какие-либо члены предложения.

Грамматические темы сейчас нечасто выбираются лингвистами для анализа и уступают более актуальным проблемам по интернет-коммуникации, междисциплинарным исследованиям и т.п. Мы же возьмем на себя смелость в пределах этой небольшой статьи вернуться на несколько десятилетий назад и попытаться разобраться в том, что представляет собой выведенная в заголовок оппозиция и все ли так называемые неполные предложения можно считать действительно неполными. С другой стороны, языковой материал современной эпохи может помочь нам по-другому посмотреть на закрепившееся в синтаксисе терминологическое противопоставление. Поэтому для исследования мы взяли предикативные единицы, функционирующие в нефикциональных описательных текстах, размещенных на сайтах [2].

Несмотря на большое количество работ по названной теме, до сих пор нет единого мнения о том, что такое неполные предложения. При этом не совсем понятно, что такое и предложения полные. Усложняют ситуацию и случаи, в которых невозможно отличить неполное предложение от односоставного. Отметим здесь же, что оппозиция двусоставности и односоставности имеет в основе тот же принцип привативной оппозиции.

В параграфе 1954 «Русской грамматики» 1980 г. находим: «Находясь в той или другой позиции в тексте, предложение может представлять собой полную реализацию минимального грамматического образца (в предложении заняты и представлены все компоненты его структурной схемы), или неполную реализацию (тот или иной компонент элементарного строения предложения не представлен)» [3, с. 120]. С минимальными модификациями такие определения можно найти в других работах (учебных и научных), посвященных синтаксической неполноте. Иными словами, полное предложение эксплицирует все необходимые для понимания его смысла члены, неполное не эксплицирует то, что понятно из ситуации или из контекста. Разница между полной и односоставностью заключается в том, что односоставность – это сама природа предложения, его структурная схема, а неполнота связана лишь с реализацией предложения в речи.

Неполные предложения в свою очередь синтаксисты делят на собственно неполные и эллиптические. Первые предполагают отсутствие любого члена предложения, кроме глагольного сказуемого, вторые – пропуск глагольного сказуемого. Сразу же отметим, что именно последняя группа включает в себя наиболее интересные конструкции, статус которых не всегда однозначно определяется даже в рамках одной синтаксической теории.

Таковы основные положения, выведенные сторонниками оппозиции полноты и неполноты русского предложения в XX веке. Иной точки зрения на эти понятия придерживалась Г.А. Золотова. В «Коммуникативных аспектах русского синтаксиса» [1] она подробно описывает, как нужно подходить к так называемым неполным предложениям с позиций коммуникативно-функциональной грамматики, одним из главных положений которой можно считать идею потенциальной двусоставности любой предикативной единицы. Принятые в современной науке определения *полное* и *неполное* предложение – это, по сути, чисто внешние характеристики, которые обязаны своим появлением морфологизму в выделении членов предложения – с одной стороны, с другой – представлению об идеальном предложении со структурной схемой N1Vf [3]. Одно из убедительных доказательств неполноты предложений – представление о том, что косвенный падеж имени существительного служит показателем зависимости этой формы от другой (как правило, от глагола), которой в предложении нет, но есть, таким образом, его «показатель» – то, что от него зависит. Именно поэтому одним из регулярных, а вместе с тем и изученных

952 | типов неполных конструкций оказываются те, в которых «отсутствует» сказуемое (эллиптированные предложения), как уже говорилось в абзаце выше.

Г.А. Золотова справедливо не соглашается с таким критерием неполноты и предлагает обратиться к классификации синтаксем. Минимальные синтаксические единицы делятся на функционально свободные, обусловленные и связанные. При этом только в связанных синтаксемах их форма выражает зависимость от другой синтаксемы. У других синтаксем морфологическая форма не говорит об их зависимости от другого слова. Поэтому предложения со свободными или обусловленными синтаксемами нельзя считать неполными. Это обычные безглагольные модели предложения, которые функционируют в живом употреблении и имеют типовое значение качества, количества, отнесения к классу и т.п. Попытки найти и «вставить» в них глагол-сказуемое искусственны и идут от некорректного понимания их формальной недостаточности.

Немного иначе Г.А. Золотова подходит к рассуждению о так называемой неполноте глагольных моделей с типовым значением действия, однако мы эту тему сейчас развивать не будем, поскольку наша статья посвящена в первую очередь текстам описательным, основа которых – качественная рематическая доминанта, а ее в свою очередь оформляют модели с типовым значением качества [2].

Представляется, что обращение к новым – нефикциональным текстам (в то время как и формальная теория полноты/неполноты, и теория коммуникативной грамматики были выведены из анализа текстов художественных) позволит доказать мысль Г.А. Золотовой об эффективности разделения синтаксем на свободные, обусловленные – с одной стороны, и связанные – с другой, и пересмотреть прижившуюся в синтаксисе оппозицию полноты и неполноты русского предложения.

Описательные фрагменты нефикциональной действительности появляются регулярно. Это может быть описание товара в каталоге, причем сам товар может восприниматься как визуально (телефон, предмет мебели, одежда и т.п.), так и через другие каналы восприятия (еда, напитки, ароматы, звуки и т.п.), описание человека, животного, здания, вида из окна и т.п. Анализ языковых средств в этих фрагментах, представленный в других работах автора статьи, показал, что вне зависимости от денотативной ситуации и канала восприятия говорящий пользуется ограниченным набором языковых средств, а в целом же мы имеем дело с синтаксическим полем описания.

Поскольку в тему статьи вынесена оппозиция полноты/неполноты, далее мы не будем излагать все выведенные нами характеристики описательных нефикциональных фрагментов и остановимся на тех конструкциях в их составе, на которые могут обратить внимание последователи формального подхода в синтаксисе.

Очевидно, в данном случае мы имеем в виду предикативные единицы, где «отсутствует» какой-либо член предложения. Как уже говорилось выше, традиционная синтаксическая теория делит такие предложения на односоставные и неполные. Мы же позволим себе разделить их тоже на две группы, но уже в зависимости от того, что в них «пропущено» или же другой метафорой – «отсутствует». В результате мы получим тип предложений с неэксплицированным субъектом: *Дерзкий. Брутальный. Твой* (о телефоне); *Содержит процессор Apple A15* (о телефоне); *Представлен 14 сентября 2021 г.* (о телефоне). Из общего контекста и коммуникативной ситуации понятно, что речь идет о телефоне, разные характеристики которого представляются потенциальному покупателю. Неэкспликация субъекта – *он, телефон* – сокращает конструкцию и привлекает внимание только на то, что интересует адресата. Здесь же отметим, что для таких нефикциональных описаний характерно наличие рядом с текстовой частью картинки, изображения предмета.

Об этих особенностях нефикциональных интернет-описаний мы уже говорили в других работах. Как упоминали неоднократно и то, что неэкспликация субъекта в данном случае совершенно естественна, поскольку субъект здесь – это исходный пункт высказывания, который можно не называть, если он известен. Можно ли считать такие предложения неполными? Очевидно, только при представлении идеальных конструкций с подлежащим и сказуемым. С нашей точки зрения, здесь более уместен вопрос о соотношении субъектных и бессубъектных предложений типа *Дерзкий* и *Он дерзкий*. Логично предположить, что конструкция с эксплицированным субъектом будет давать базовую модель, с неэксплицированным – ее субъектную модификацию.

Другая группа конструкций, которые регулярно появляются в нефикциональных описательных текстах – это так называемые безглагольные предложения. Отметим, что определение безглагольные в данном случае тоже не вполне удачно, поскольку оказывается под знаком «-» в привативной оппозиции глагольные и неглагольные. Очевидно, это связано с укрепившейся в исследовательском сознании вербоцентричностью русской грамматической системы.

К этому типу относятся все модели, которые выбираются копирайтером (или любым носителем языка, составляющим текст) для обозначения наблюдаемых и ненаблюдаемых характеристик предмета: *Вкус сладкий; Сбоку две кнопки; На рукаве – рисунки бабочек; Толстая подошва; Верхние ноты – лайм и ваниль; Изображение четкое*. Эти конструкции оформляются сопряжением субъектных субстантивных синтаксем, которые обозначают предмет или его часть, с предикатным, тоже субстантивными или адъективными синтаксемами со значением качества. Подчеркнем, что вся нагрузка предиката лежит на имени существительном или прилагательном, поэтому глагол в таких конструкциях не нужен. Однако бывают нерегулярные случаи, когда говорящий

954 | вводит в модель и глагольную синтаксему: *Сбоку расположены две кнопки; Кроссовки отличаются толстой подошвой*. Очевидно, что глагол здесь не будет самостоятельным предикатом, он усложняет конструкцию, затрудняет восприятие целого текста. Можно ли соотнести конструкции *Сбоку расположены (находятся и т.п.) две кнопки* и *Сбоку две кнопки* как полные и неполные предложения? Вероятно нет, поскольку модели предложения с типовым значением качества (в данном случае качества квантитативного) не нуждаются в глаголе-предикате. Подчеркнем, что глагол может появиться в различных модификациях базовых моделей: *Сбоку предполагается расположить две кнопки; Кроссовки отличаются толстой подошвой*.

Обращение к нефикциональным описательным фрагментам показывает, что в этих текстах появляются конструкции, организация которых может быть интересной для исследователей. Регулярность же таких предложений не позволяет считать их исключениями. В то же время заявленные тексты показывают, что можно с другой стороны подойти к закрепившемуся в русском синтаксисе делению предложений на полные и неполные.

Литература

1. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. 6-е изд. – Москва : КомКнига, 2010. – 368 с.
2. Роговнева Ю.В. Нефикциональность и фикциональность в тексте. Нефикциональный текст // Русский язык за рубежом. – 2018. – № 6. – С. 93–97.
3. Русская грамматика / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – Т. 2: Синтаксис. – Москва : Наука, 1980. – 709 с.
4. Trubetzkoy N. Grundzüge der Phonologie // Travaux du cercle linguistique de Prague. – 1939. – № 7. – P. 1–25.

Rogovneva Yu.V.

Pushkin State Russian Language Institute

Complete vs incomplete sentences in the non-functional syntactic picture of the world

The article analyzes predicative units in which the speaker does not explicate the components of the model. Two groups of such constructions are distinguished: non-objective and non-verbal. These sentences are regularly selected by the speaker and included by him in the texts describing the phenomena of reality.

Keywords: non-functional text, complete, incomplete sentence, description, communicative grammar.

Оценка лексических единиц в произведениях Е. Катишонок как вид метаязыкового комментария

Рассматриваются особенности выражения метаязыковой оценки в романах Е. Катишонок. Обращается внимание на объект, средства выражения и основания оценки. Отмечается метафоричность оценочных прилагательных. В качестве основания оценки выделяются звуковое оформление слова, отношение говорящего к реалии, названной лексической единицей. Делается вывод о том, что включение в текст метаязыкового комментария в форме оценки лексических единиц представляет собой особенность идиостиля Е. Катишонок.

Ключевые слова: оценка, метаязыковой комментарий, Е. Катишонок, идиостиль.

Важнейшей особенностью современной коммуникации является активизация метаязыковой деятельности человека говорящего и, как следствие, усиление внимания лингвистов к проблеме метаязыковой рефлексии, которая понимается как «деятельность сознания (индивидуального или коллективного), направленная на осмысление фактов языка/речи» [8, с. 3]. По словам И.Т. Вепревой, интерпретировавшей название известной работы В.Г. Костомарова, «современная эпоха имеет метаязыковой привкус» [1, с. 37].

Обращение к современной прозе убеждает в том, что «метаязыковой привкус эпохи» нашел отражение и в художественных текстах в форме метаязыковых комментариев – высказываний, которые, являясь результатом метаязыковой рефлексии, содержат «авторскую интерпретацию различных фактов языка и речи» [6, с. 40]. Включение в структуру художественного текста метаязыковых комментариев представляет собой способ взаимодействия автора и читателя.

Ученые выделяют различные виды метаязыковых комментариев. «Преобладают толкования отдельных слов и выражений, замечания, связанные с характеристикой действующих в языке норм, этимологизирование», – отмечает Н.А. Николина [5, с. 279]. Одним из видов метаязыкового комментария является оценка лексических единиц и грамматических форм, то есть выражение отношения говорящего к лексическим единицам и грамматическим формам, связанное «с признаками „хорошо“ – „нормально“ – „плохо“» [4,

956 с. 76]. Интерпретация лексических единиц и грамматических форм, по словам Н.А. Николиной, «служит способом познания мира и самопознания» [6, с. 279].

В центре внимания в настоящей статье – оценка лексических единиц как вид метаязыкового комментария (метаязыковая оценка) в романах «Жили-были старик со старухой», «Против часовой стрелки» и «Свет в окне» современной писательницы Елены Катишонок. В качестве **субъекта** метаязыковой рефлексии в названных произведениях выступает автор-рассказчик, однако оценка слову дана им с позиции персонажа: автор-рассказчик как бы «пропускает» слово через сознание героя и выражает оценку, учитывая его отношение к лексической единице и к обозначаемой ею реалии: предмету, явлению, событию и т. п.

Объект оценки – лексические единицы, вводимые метаоператорами «слово», «имя», «название», «называться». В большинстве своем это имена существительные, как правило, одиночные. Оцениваемая лексическая единица обычно названа в высказывании: *Это непредсказуемое пугало Тоню еще сильнее, чем беспощадное слово «трепанация»*. В единичных случаях актуальная лексема представлена в предшествующем контексте, а само высказывание содержит лишь ее оценку: *Нет, Матрена нечасто роняла такие поганые слова* (речь идет о слове «ублюдок» – И.Р.).

Средством выражения оценки в основном служат имена прилагательные, категориальное значение которых потенциально связано с выражением качества: *Слыша его ор, невозможно было поверить или представить хоть на секунду, что этот человек знает такие изумительные слова, как аллегretto, сонатина, леонкавалло... дивные, сказочные слова, в которые влетают названия нот: франческо-до-ре-ми-ни*. Нами отмечен единичный случай выражения оценки лексической единицы с помощью наречия: *Вот почему и старик, и старуха появлялись на базаре, который теперь скудно назывался «центральным колхозным рынком», вскоре после полудня, когда сам базар был уже, что называется, на излете*.

Анализ материала показал лексико-семантическое разнообразие прилагательных, используемых при выражении метаязыковой оценки, обусловленное тем, что в употреблении, которое, по замечанию В.В. Виноградова, «иногда очень индивидуальное, иногда более или менее распространенное», «скрыто много смысловых возможностей слова» [2, с. 23]. Зачастую они основаны на метафорическом переносе его значения, то есть, по словам П.А. Леканта, на переносе «значения слова из сферы номинации (названия) в сферу характеристики, образного употребления» [3, с. 198], в результате чего оказывается возможной нестандартная сочетаемость лексических единиц, а сами лексические единицы могут характеризоваться как:

– дивные и чудесные: *Музыка пропала, и она больше не сможет ее вспомнить. Зато остались дивные, чудесные слова: терция, доминанта, терция;*

– смешные: *На привычных носилках Максимыча привезли в тесную комнатушку без окон **со смешным названием «бокс»**, где позволили переодеться;*

– страшные: *Все тайное, о чем взрослые шепчутся по ночам, быстро становится явным для детей, как бы тихо ни шелестели **страшные слова**, как бы плотно ни были закрыты двери;*

– веселые и бесшабашные: *И **веселое, бесшабашное слово «пьянка»** растревляло душу еще сильнее;*

– безобидные и домашние: *Зная все обложки и корешки наизусть, Оляка не переставала удивляться **безобидным, домашним** каким-то **фамилиям** авторов: размазня **Киселев** придумал «Геометрию», а тихий старичок **Рыбкин** – задачи к ней;*

– теплые и эпические: *Все, что было до войны, называлось нынче «мирное время» и покрывалось, как молоко загустевающими сливками, **теплым эпическим словом «бывало»**;*

– нейтральные: *Интересно, что, думая и говоря о правнучке, старуха, как правило, употребляла **нейтральное слово «ребенок»**;*

– непривычные и строгие: *Хлопот прибавилось: начался учебный год. Тоня часто и гордо произносила **непривычные строгие слова: «факультет», «конспект», «семинар»**;*

– надменные: *Карлушка никогда не умел разбираться в чужих родственных связях – все эти хитросплетения наводили на него такую скуку, по сравнению с которой курс начертательной геометрии, оставивший в памяти **надменное слово «эпюр»**, показался бы захватывающим романом и др.*

Метафора, основанная на скрытом сравнении, может сопровождаться вербализованным сравнением, представленным, в частности, сравнительным оборотом: *Старуха часто упоминала это слово. **Округлое, как облако**, оно скрывало для девочки что-то никогда не виденное и далекое (о слове «бывало» – И.Р.).*

С помощью подобных образных прилагательных, содержащих метаязыковую оценку лексических единиц, выражается субъективное восприятие индивидом слова, передается отношение героя к реалии, названной словом.

Что касается лексико-грамматических особенностей прилагательных, используемых в метаязыковой – оценочной – функции, то среди них есть как качественные, так и относительные, реализующие в контексте качественное значение. Оценочная функция **качественных** прилагательных усиливается формой степени сравнения или субъективно-оценочным аффиксом: ***Самое красивое слово «эпилепсия»** означало падучую болезнь; **Еще раньше** заглянула Михайлиха и долго вертела преображенную Ириными руками **кацавейку**, если эту неуклюжую громоздкую кофту на вате можно было назвать **таким разудалым словом**. Качественно-оценочное значение **относительных** прилагательных может быть актуализировано образованием у них форм*

958 | степеней сравнения: *Зато так удачно подвернулось самое вегетарианское слово из невесткиного арсенала: кобель!*

Важным аспектом метаязыковой оценки являются ее **основания**, то есть доводы, побуждающие говорящего выразить то или иное отношение к лексической единице. Так, основанием оценки часто служит **звуковое оформление слова**, особенности его произношения. Например, труднопроизносимая аббревиатура «*стройгорпром*» представляет собой, по мнению персонажа романа, «комковатое такое название, язык сломаешь». Обилие шипящих согласных в польском языке позволяет назвать слова этого языка «шершавыми»: *Временами она оживлялась, говорила ему что-то по-польски, и мало-помалу он привык к этим таинственным знакам, как много раньше привык к шершавым польским словам*. Восприятие персонажем слова «майдан» как «звонкого, набатно медного», вероятно, связано с наличием в нем сонорных согласных и сингармонизма гласных, а также с созвучием с существительным «набат», послужившим производящей основой для прилагательного «набатный» и наречия «набатно»: *Поджав губы, та хватала корзинку и отправлялась на базар, который базаром звался только в Городе, а здесь – звонким, набатно медным словом майдан*.

Нередко, наряду со звуковым оформлением слова, на его оценку влияет **отношение говорящего к реалии**, названной этой лексической единицей: *Позднее, уже зная сверлящее слово «свекровь», перестала удивляться как отсутствию бабкиной любви, так и стойкой ее неприязни к матери* – метаязыковое прилагательное «сверлящее» обнаруживает звуковую близость с объектом оценки – лексемой «свекровь», а также отражает неблагоприятное отношение героини к своей родственнице.

Основанием метаязыковой оценки вместе со звуковым оформлением слова может стать **семантико-ассоциативная связь** лексической единицы и оценочного прилагательного: *Там, где Ира жила до войны, открылся кинотеатр с бодрым названием «Ударник»* – метаязыковая оценка «бодрым» основана на звуковой близости этого прилагательного и существительного «Ударник», а также на их семантико-ассоциативной связи: словом «ударник», послужившим основой для названия кинотеатра, в советское время назывался «передовой работник социалистического производства» [7, с. 758], то есть человек активный и, следовательно, бодрый; *В ее терминологии болезнь называлась «осколок», и хоть медицина нарекла ее цепким словом «рак», никто этого слова не произносил* – основанием метаязыковой оценки, названной прилагательным «цепким», явилась, с одной стороны, однослововость, краткость существительного «рак», с другой – реалья, названная этой лексемой, – неизлечимая в то время болезнь.

Метаязыковая оценка лексической единицы может быть обусловлена особенностями ее **морфемного состава**, в частности наличием суффиксов

субъективной оценки: *Доктор как раз достраивал пирамидку из игрушечных слов, где три последние были: **желудочек, язвочка, больничка** – уменьшительно-ласкательные суффиксы в существительных позволяют охарактеризовать эти лексические единицы как «игрушечные». Наличие суффиксов субъективной оценки в антропонимах показывает не только отношение говорящего к лексемам, но и к людям, которые обладают названными именами: *К тому же называл ее свекор **теплым и ласковым именем «Ленушка»**; Сын Юраша уже хмурился на свое **детское имя** и хотел, чтобы его называли Юрием.**

В качестве основания для метаязыковой оценки лексической единицы выступают особенности ее **употребления**. Так, использование слова «чибы» в семейном общении позволило охарактеризовать его как «уютное»: *В своих тапках, которые **в семье все называли уютным словом «чибы»**, Максимыч приободрился. Редкое имя Аркадий в восприятии говорящего является «нарядным»: *Он носил **нарядное имя Аркадий** и шерстяной свитер с растянутым воротником, похожим на воронку. Слова, не входящие в лексикон персонажа, оцениваются им как «странные»: *Жизнь, как и война, стала для него одним нескончаемым тифом с пугающим бредом из новых **странных слов: жмых, мешочник, заем, дезертир, пшено, спекулянты, теплушка.*****

Таким образом, оценка лексических единиц как вид метаязыкового комментария в романах Елены Катишонок, отражая индивидуальное восприятие слов и называемых ими реалий автором-рассказчиком и персонажами, 1) способствует более глубокому пониманию читателем описанной в романах действительности, 2) позволяет сформировать у него свой взгляд на события, показанные в романах, и на персонажи этих произведений. Благодаря метафоричности прилагательных, выступающих в качестве основного средства выражения оценки, усиливается эмоционально-экспрессивный потенциал текстов произведений, а следовательно, более тесным становится взаимодействие писателя и читателя. Активное включение в художественный текст метаязыкового комментария в форме оценки лексических единиц представляет собой одну из особенностей идиостиля Е. Катишонок.

Литература

1. Вепрева И.Т. Наивная аксиология: метаязыковая оценочная интерпретация лексической семантики // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. – 2015. – № 4. – С. 35–44.
2. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). Изд. 2-е. – Москва : Высшая школа, 1972. – 616 с.
3. Лекант П.А. Метафора и символ в поэтическом языке М.Ю. Лермонтова // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. – 2014. – № 1. – С. 198–204.

- 960 | 4. Маркелова Т.В. Выражение оценки в русском языке // Русский язык в школе. – 1995. – № 1. – С. 76–81.
5. Николина Н.А. Метаязыковые комментарии в структуре современного художественного текста // Слова и словари : Сборник научных статей, посвященный профессору Валентине Даниловне Черняк / отв. ред. В.А. Ефремов. – СПб. : Свое издательство, 2015. – 410 с.
6. Николина Н.А. Метаязыковые комментарии в произведениях М.Е. Салтыкова-Щедрина // Русский язык в школе. – 2016. – № 2. – С. 40–45.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 57000 слов. Изд. 10-е, стереотип. Под ред. д-ра филолог. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – Москва : Сов. энциклопедия, 1973. – 846 с.
8. Шумарина М.Р. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте: автореф. дис. ... д. филол. н. – Москва, 2011. – 48 с.

Rodionova I.G.

Penza State University

Assessment of lexical units in the works of E. Katishonok as a kind of metalinguistic commentary

The features of the expression of metalanguage evaluation in the novels of E. Katishonok are considered. Attention is drawn to the object, means of expression and grounds for evaluation. The metaphoricity of evaluative adjectives is noted. As the basis of the assessment, the sound design of the word, the speaker's attitude to the reality, the named lexical unit, etc. It is concluded that the inclusion of a metalanguage comment in the text in the form of an assessment of lexical units is a feature of the idiosyle of E. Katishonok.

Keywords: assessment, metalanguage commentary, E. Katishonok, idiosyle.

Формирование коммуникативных навыков китайских учащихся с помощью аудиовизуальных средств обучения в дистанционном формате обучения (естественный эксперимент)

Статья посвящена анализу результатов эксперимента, проведенного в мессенджере WeChat с использованием аудиовизуальных средств, призванного оценить уровень развития и специфики реализации коммуникативных навыков у китайских студентов лингвистических вузов. На материале реальных речевых актов выдвигаются и подтверждаются гипотезы относительно особенностей вовлеченности учащихся в коммуникацию, стимулом к которой послужил видеоматериал развлекательного содержания.

Ключевые слова: естественный эксперимент, аудиовизуальные средства, коммуникативные навыки, поликодовый текст.

Одной из значимых проблем при преподавании РКИ в китайской аудитории, является нехватка у учащихся реальной речевой практики и нежелание вступать в речевое взаимодействие на русском языке в силу этнокультурных особенностей китайской аудитории. «Китайцы относятся к некоммуникативному типу [учащихся], рационально-логическому. (...) Большинство студентов отличает скромность, отсутствие активности, нежелание вступать в коммуникативный контакт с представителями других народов. К этому добавляется боязнь произнести слово неправильно и вызвать непонимание со стороны окружающих. До сих пор они придерживаются правил: меньше говори – больше слушай; много говоришь – допускаешь много ошибок» [7, с. 241]. Таким образом, для развития коммуникативных навыков и формирования естественной языковой среды «студентов необходимо постепенно привлекать к внеаудиторной работе» [7, с. 242]. В этой связи остро встает вопрос о мотивации говорения у китайских учащихся, в том числе с использованием современных мультимедийных средств. Пандемия новой коронавирусной инфекции привела к широкому распространению дистанционного формата обучения с учащимися китайских вузов. В том

962 | числе, в дистанционном формате проводятся занятия по такому важному предмету, как практика речи.

«Результатом любого языкового образования должна явиться сформированная языковая личность, а результатом образования в области иностранных языков – вторичная языковая личность как показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации» [2, с. 75]. Одной из подцелей главной цели преподавания РКИ – формирования вторичной языковой личности, – актуальной именно в китайской аудитории, является умение учащегося вступить в спонтанную, непринужденную коммуникацию с преподавателем. С целью преодоления психологического барьера во взаимодействии преподавателя и студентов, а также с целью развития коммуникативных навыков китайских учащихся в дистанционном формате, авторами статьи использован метод естественного эксперимента – «метод психолого-педагогического исследования; эксперимент, включенный незаметно для испытуемого в его игровую, трудовую или учебную деятельность» [1, с. 69]. Эксперимент был призван проверить следующие гипотезы: 1) *китайские учащиеся готовы вступить в спонтанную активную коммуникацию в дистанционном формате по инициативе преподавателя*; 2) *преобладающей реакцией на аудиовизуальный стимул является поликодовый текст*; 3) *китайские учащиеся в рамках неформального дистанционного общения с преподавателем склонны к репрезентации эмотивных PA*.

Авторами был проведен естественный эксперимент, в ходе которого студентам было предложено посмотреть видеоролик, иллюстрирующий «общение» [10]. После просмотра студентам было предложено ответить на вопрос «Что говорит кот?» (речь шла об одном из двух котов). Эксперимент проводился в дистанционном формате, в китайской социальной сети WeChat, посредством переписки преподавателя со студентами. Всего в эксперименте приняло участие 190 студентов из разных учебных групп, из них дал реакции 51 студент (27 % всех участников спонтанного эксперимента). Уровень владения русским языком у учащихся – ТБУ/А2. Всего было дано 63 реакции. Под реакцией в данном случае понимается как ответ на заданный преподавателем вопрос, так и любые другие речевые реализации либо невербальные элементы, имеющие отношение к предложенному видеоролику.

Полученные реакции были разделены на несколько групп:

По форме:

- Текстовое сообщение
- Изображение (иллюстрация, в т.ч. в форме файла gif)
- Поликодовый текст

Самой распространенной реакцией (31 респондент из 51, 61 % от всех давших реакцию на стимул) является поликодовый текст. Поликодовый текст – это «текст, в котором сообщение закодировано семиотически разнородными

средствами – вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспектах» [5, с. 88]. Поликодовым в рамках эксперимента считается вербальный текст – стимул, сопровождаемый эмодзи, смайлами, иллюстрациями и gif-файлами. Такая реакция объясняется спецификой китайской аудитории, в которой особо сильно развита зрительная память: «вследствие использования иероглифов китайцы мыслят конкретно-символически, и у них развит зрительный и зрительно-двигательный тип памяти» [8, с. 290]. В этой связи авторы предлагают в большую часть упражнений на формирование коммуникативных навыков включать графический, аудиовизуальный компонент. Из опыта работы, такие упражнения наиболее эффективны в китайской аудитории, и выполняются учащимися с неизменным энтузиазмом.

Классификация РА студентов по содержанию:

- Связанные с непосредственным содержанием видеоролика (*Открой; Выпустите меня! Я нашел любовь!* и т. д.)
- Отражающие общее восприятие видеоролика (картинки, *Ха-ха-ха; Он говорит по-русски лучше меня?* и т. д.)

Проанализируем полученные в ходе эксперимента речевые акты. Из всех полученных реакций вербализованные речевые акты составляют 78 %. Из них наибольшее число составляют директивы, что связано с содержанием видеоролика и ответом на поставленный вопрос «Что говорит кот?» (*Открой!; Открой мне; Открой окно; Откройте дверь; Заходи; Давайте играть вместе; Заходи, поиграй со мной*). Довольно часто встречаются также репрезентативы, целью которых является «зафиксировать ответственность говорящего за сообщение о некотором положении дел и за истинность выражаемого суждения» [6, с. 181], которые передают косвенную речь или описывают поведение героя: *Может быть, он хочет играть на улице; Может, он хочет потусоваться* и т. д. Китайские студенты, несмотря на высокий уровень самоконтроля, являются эмоциональными, и в их непринужденной речи часто встречаются экспрессивы, в рамках которых коммуниканты стремятся выразить «психологическое состояние, задаваемое условием искренности относительно положения вещей, которое определено в рамках пропозиционального содержания» [6, с. 183]. Примеры экспрессивов: *Мне так грустно, почему я не могу прикоснуться к друзьям?; Ха-ха-ха*. Также учащиеся используют и рогативы (*Он говорит, кто ты?; Он говорит по-русски лучше меня?*).

Классификация РА студентов по форме текстового сообщения:

- Прямая речь (*Открой!; Он говорит, кто ты?; Мне так грустно, почему я не могу прикоснуться к друзьям?* и т. д.)
- Косвенная речь (*Я думаю, он сказал, что могу*)

Отметим, что формы прямой речи в ответах студентов преобладают над формами косвенной речи. Это объясняется тем, что синтаксическое оформление речи зависит от используемых коммуникативных регистров, в нашем случае, опираясь на терминологию Г. Золотовой, от оценочно-квалифицирующего регистра как части информативного регистра, призванного сообщать мысли – «значения действия или качества, но абстрагированные от хронотопа» [3, с. 350]. Информативно-повествовательный регистр мы отмечаем в немногочисленных РА описания поведения кота. Соответственно, коммуникативный режим, организуемый диалогом, преобладает над нарративным (диады Формановской: [9, с. 34–46]). Следовательно, по форме поведения кота, которое описано в ответе на вопрос, можно выделить:

- Описание поведения кота – информативно-повествовательный регистр (*Может, он хочет потусоваться*)
- Воспроизведение непосредственно «речевых реализаций» кота в коммуникативном режиме – оценочно-квалифицирующий регистр, сообщение мыслей (*Открой*)

Отдельно обратим внимание на эмоциональную составляющую полученных реакций. Ее можно отследить по смайлам, которые были использованы студентами в текстовом сообщении их реакции. Как известно, смайлы – «стилизованное графическое изображение или набор определенных символов, выражающих какую-либо эмоцию, присущую людям» [4, с. 203] – используются для придания сообщению определенного эмоционального оттенка и, используясь в ответ на заданный стимул, являются показателем того, что данный стимул вызвал яркий отклик у студентов. Таким образом, по использованным смайлам можно определить перечень эмоций, выраженных респондентами.

В 84 % случаев были использованы смайлы, обозначающие положительные эмоции (радость, восторг, умиление, заинтересованность) и одобрение. Наиболее часто встречались смайлы, обозначающие смех и улыбку. Лишь в 10 % респондентами были использованы смайлы, обозначающие отрицательные эмоции («плачущий» смайл, смайл «разбитое сердце»), которые практически во всех случаях выражали не отрицательные эмоции как таковые, а лишь сочувствие герою видеоролика. Были и смайлы, обозначающие нейтральные эмоции (удивление). На основе данных наблюдений можем сделать вывод о том, что видео вызвало у студентов положительные эмоции.

Приведем выводы, характеризующие коммуникативное задание с использованием видеоматериала, предложенного студентам в рамках эксперимента:

- 1) Видеоролик, предложенный студентам, является небольшим по объему (2 минуты) и иллюстрирует фрагмент из жизни животных. Следует отметить, что учет такого важного параметра, как адресат, интересы адресата

невероятно важен при подборе преподавателем учебных материалов, так как они должны соответствовать запросам и интересам учащихся;

2) Задание выполнялось в письменной форме в дистанционном формате, во внеаудиторное время. Наблюдения показывают, что такой формат оказывает благоприятное воздействие на студентов: они не ограничены рамками времени, а потому не спешат, не боятся совершить ошибку. В свою очередь, сокращение или отсутствие психологического барьера создает благоприятный микроклимат между преподавателем и студентами, раскрепощает студентов, дает им больше простора для развития коммуникативных навыков. Ценность данного задания заключается не только в том, что оно учит студентов говорить, но и в том, что учит их не бояться говорить. В данном контексте нельзя не отметить эффективность и преимущество дистанционного формата в нынешних условиях работы;

3) Эксперимент показал, что задание способствует развитию коммуникативных навыков, в частности, обучает построению тех или иных РА, а также закреплению ряда грамматических тем (в частности, повелительное наклонение глагола);

4) Метод эксперимента показал, что видеоматериал небольшого объема, который изображает нестандартную и смешную ситуацию из мира животных, вызывает положительные эмоции, находит у учащихся яркий эмоциональный отклик.

Опираясь на вышеприведенные статистические и аналитические данные, отметим, что все выдвинутые нами гипотезы были доказаны. Учащиеся без использования дополнительных стимулирующих реплик со стороны преподавателя активно отвечали на поставленный вопрос: на наш взгляд, в дистанционном формате была воссоздана атмосфера аудиторного занятия с возможностью более свободного обмена мнениями между учащимися и преподавателем. Используемые учащимися РА носили экспрессивный характер, были, как правило, вербальными, однако сопровождалась визуальными компонентами (смайлы, эмодзи, изображения, в том числе и gif-файлы), являясь примерами презентации поликодовых текстов.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
3. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса – Москва : Наука, 1982. – 366 с.

4. Курбатова Ю.А. Использование смайлов в современной коммуникации // Устойчивое развитие науки и образования. – 2018. – № 9. – С. 202–206.
5. Мыслицкая Е.В., Середа О.В. Поликодовые тексты: понятие и виды // Тактика и методика расследования преступлений: теория, практика, инновации : материалы круглого стола с международным участием. – Минск : БГУ, 2018. – С. 87–90.
6. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – Выпуск XVII. Теория речевых актов. – Москва : Прогресс, 1986. – С. 170–194.
7. Стрельчук Е.Н. Речевой портрет китайского студента: общая характеристика и рекомендации для преподавателей-предметников // Известия высших учебных заведений. – 2014. – №3. – Том 5. – С. 239–242
8. Тань Я. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой ученый. – 2017. – № 17(151). – С. 288–291.
9. Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический аспект. – Москва : Русский язык, 2000. – 214 с.
10. «Открой мне!!», говорящий кот Яков [Электронный ресурс] // Youtube. – Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=4m2tHZ4zVN0> (дата обращения: 27.04.2022).

*Rudakov M.A.,
Rudakova M.M.
Yanbian University*

Communication skills formation of Chinese students using audiovisual teaching aids in distance learning format (natural experiment)

The article is devoted to the analysis of the results of an experiment conducted in the WeChat messenger using audiovisual means, designed to assess the level of development and the specifics of the implementation of communication skills among Chinese students of linguistic universities. Based on the material of real speech acts, hypotheses are put forward and confirmed regarding the peculiarities of students' involvement in communication, which was stimulated by entertaining video material.

Keywords: natural experiment, audiovisual means, communication skills, polycode text.

Авторская позиция в русских и английских научных текстах экологической тематики

В данной статье рассматриваются средства выражения авторской позиции в научных текстах экологической тематики на русском и английском языке. Проводится сопоставительное исследование авторского присутствия в работах профессиональных ученых и студентов Института экологии РУДН, а также формулируются рекомендации для преподавателей научного английского языка в российских вузах.

Ключевые слова: авторская позиция, научный дискурс, корпуса.

Процесс интеграции российских ученых в мировой образовательный процесс тесно связан с необходимостью публикации результатов научных исследований в международных рецензируемых изданиях. В этой связи встает вопрос об академической коммуникативной компетенции как студентов, так и научных сотрудников. Как показывает целый ряд исследований, овладение лексико-грамматическими языковыми средствами не гарантирует овладения академической грамотностью [4, 5, 8].

Большую роль играют риторические, прагматические и дискурсивные стратегии. Примечательно, что носители и не-носители языка испытывают схожие сложности в освоении правил академического английского языка, в первую очередь связанные с отсутствием практики письменной академической коммуникации и, в меньшей мере, национально-культурными особенностями академических традиций [7].

Одним из аспектов, привлекающих внимание исследователей, являются средства выражения авторской позиции в научных текстах. В отечественных исследованиях принято отмечать такие жанровые особенности научного текста, как объективность, обобщенность, понятийность, которые обеспечиваются отстраненностью автора от результатов научных исследований [1, с. 6].

В европейской научной традиции существуют противоречивые мнения по этому вопросу. С одной стороны, традиционными жанровыми характеристиками научного текста являются объективность и обезличенность. Употребление личных местоимений в научных текстах не рекомендуется руководствами по стилю оформления и эта концепция транслируется студентам на занятиях

968 | академическим письмом. С другой стороны, в настоящее время исследователь больше не воспринимается как безличный наблюдатель [3].

Для того, чтобы достойно представить результаты работы научному сообществу, зачастую, автору необходимо спорить, убеждать и доказывать, а это невозможно без явного выражения авторской позиции. М.Калье выделяет целый ряд факторов, влияющих на присутствие автора в научном тексте:

- статус автора (эксперт или студент);
- культурный контекст;
- общепринятые правила в данной научной дисциплине;
- тема и прагматические особенности текста;
- задачи автора;
- читатели (специалисты или непрофессионалы).

В этой связи представляет интерес изучить особенности авторского присутствия для научных текстов на русском языке. Аналогичные исследования уже проводились для социологических текстов [2].

Однако, понимание особенностей выражения авторской позиции в социологических текстах не может быть экстраполировано на все дисциплины. Согласно результатам исследования К. Хайланда, для разных дисциплин является характерной различная частотность употребления личных местоимений. В табл. 1 приведены результаты исследования для социологии и естественнонаучных дисциплин, таких как физика и биология [6, с. 214].

Таблица 1

Частотность личных местоимений 1 лица (из расчета на 1 статью)

Дисциплина	Всего	I	Me	My	We	Us	Our
Физика	17,7	0	0	0	12,7	0,2	4,7
Биология	15,5	0	0	0	11,5	0,5	3,4
Социология	29,4	9,5	0,7	1,5	11,5	0,5	5,7

Из приведенных результатов следует, что общепринятые нормы употребления личных местоимений в научных текстах отличаются для гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Поэтому представляет интерес количественное и качественное исследование такого рода для экологических текстов с последующей формулировкой рекомендаций для преподавателей научного английского языка.

Методология

Для данного исследования были собраны корпуса научных статей по экологии на русском и английском языках общим объемом по 90 000 слов каждый. Для обеспечения достоверности результатов при компиляции корпусов были соблюдены следующие критерии:

1) Для исследования были отобраны статьи из признанных авторитетных изданий. Для англоязычных статей мы считаем таковыми журналы с систе-

мой отбора статей методом двойного слепого рецензирования (double peer review). Для русскоязычных статей были отобраны статьи из журналов, входящих в перечень ВАК.

2) Родной язык авторов: для русского и английского языка этот фактор не является существенным, т.к. статья, прошедшая многоступенчатую систему рецензирования, априори соответствует высоким требованиям, в т.ч. языковым.

3) Размер корпуса, для русского и английского языка были собраны корпуса по 90 000 слов. При этом нужно отметить, что средний объем англоязычной статьи в 3 раза больше объема русскоязычной. Поэтому для исследования было отобрано 19 англоязычных статей и 58 русскоязычных.

4) Тематическое однообразие: для английских и русских текстов проводился поиск по ключевым словам: climate change, environmental pollution и изменения климата, загрязнение окружающей среды.

Также был собран третий корпус статей, написанных студентами бакалавриата, магистратуры и аспирантуры Института экологии РУДН, не прошедших редакторскую правку. Такое ограничение было наложено для получения представления о реальном употреблении личных местоимений студентами при самостоятельной работе с научным текстом. Для моделирования ситуации развития академической грамотности в рамках студенческого корпуса были сформированы три под-корпуса приблизительно равных размеров, по 30 000 слов для статей бакалавров, магистров и аспирантов, соответственно.

Мы использовали программное обеспечение AntConc для подсчета частот личных местоимений во всех корпусах и последующего сравнительного анализа.

Результаты

При помощи анализатора текстов AntConc мы выбрали все случаи употребления личных местоимений в англоязычных и русскоязычных текстах и вручную выделили лишь те случаи, когда личные местоимения относятся к автору, все остальные случаи были исключены из рассмотрения. Результаты подсчетов приведены в Таблице 2.

Таблица 2

Употребление личных местоимений, указывающих на автора

	I (я) и формы, в т.ч. притяж. местоимения ед. ч.	We (мы) и их формы, в т.ч. притяжательные местоим. мн. ч.
Русские тексты	0	48
Английские тексты	0	496

Как видно из таблицы 2, как в русских, так и в английских научных работах не регистрируются местоимения 1-го лица единственного числа. Однако, если в англоязычном корпусе это можно объяснить множественностью авторства статей, то многие русские статьи написаны одним автором.

970 | В данном случае коллективное «мы» в соответствии с русскими традициями академического дискурса.

Представляет интерес рассмотрение интерференции традиционных представлений об академическом дискурсе русскоязычных авторов в текстах на английском языке. В рамках данного исследования были рассмотрены научные тексты студентов Института экологии РУДН на английском языке. В рамках стратегии многоязычного развития все студенты Института экологии ежегодно представляют результаты своей научной работы на английском языке в рамках международной студенческой конференции, с последующей публикацией статей.

Мы рассчитали частоты местоимений 1-го лица единственного и множественного числа в студенческих научных работах. Наличие отдельных подкорпусов работ бакалавров, магистров и аспирантов позволяет проследить становление авторского «я» в квази-длительной перспективе. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Употребление личных местоимений в студенческих работах

	Бакалавры	Магистранты	Аспиранты
I (я) и формы, в т.ч. притяж. местоимения ед. ч.	17	7	7
We (мы) и их формы, в т.ч. притяжательные местоим. мн. ч.	47	64	88

Согласно результатам, представленным в таблице 3, наибольшее количество местоимений первого лица единственного числа зарегистрировано у студентов бакалавриата. Частично это можно объяснить тем, что студенты не идентифицируют себя как часть академического сообщества и представляют свои результаты как единоличные выводы. Однако в магистерских и аспирантских работах количество местоимений первого лица единственного числа резко сокращается и ограничивается только разделами «*Acknowledgement*» – «*благодарности*». Также наблюдается постепенное увеличение использования местоимений первого лица множественного числа в научных работах студентов. Это можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, на личностном уровне студенты все больше осознают себя исследователями и становятся частью академического сообщества. Во-вторых, самоупоминание как отдельного исследователя заменяется на коллективное «мы» в соответствии с традицией русского научного дискурса.

Заключение

Результаты исследования показывают, что в российских и зарубежных традициях создания научного текста существуют определенные расхождения, которые необходимо учитывать при обучении российских студентов

написанию научных работ на английском языке. Это особенно важно для студентов магистратуры и аспирантуры, которые должны публиковать свои выводы в международных рецензируемых журналах. Таким образом, вопросы, обсуждаемые в данной статье, должны быть рассмотрены на занятиях иностранным языком для магистрантов и аспирантов.

Литература

1. Чернявская В.Е. Коммуникация в науке: нормативное и девиантное. Лингвистический и социокультурный анализ. – Москва : Книжный дом «Либриком», 2011. – 240 с.
2. Шелемева И.Ю. Местоимения как средство передачи авторской позиции в английском и русском научном тексте // Вестник СПбГУ, сер. 9. – 2013. – № 4. – С. 143–153.
3. Bazerman, C. *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. – Madison: University of Wisconsin Press, 1988. – 346 p.
4. Bruce I. *Theory and concepts of English for Academic Purposes*. – Palgrave Macmillan, 2011. – 227 p.
5. Harwood N. ‘Nowhere has anyone attempted ... In this article I aim to do just that’ A corpus-based study of self-promotional I and we in academic writing across four disciplines // *Journal of Pragmatics*. – 2005. – Vol. 37. № 8. – P. 1207–1231.
6. Hyland K. Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles in English // *English for Specific Purposes*. – 2001. – Vol. 20 № 3. – P. 207–226.
7. McCrostie, J. 2008. “Writer visibility in EFL learner academic writing: A corpus-based study”// *ICAME Journal*. – 2008. – Vol. 32. – p. 97–114.
8. Vold E.T. Epistemic modality markers in research articles: a cross-linguistic and crossdisciplinary study // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2006. – Vol. 16, № 1. – H. 61–87.

Rudneva M.A.

Peoples' Friendship University of Russia

Authorial stance in Russian and English ecological academic texts

The paper discusses the means of expressing the author's stance in ecological academic texts in Russian and English. A comparative study of the stance of the author in the papers by professional researchers and students of the Institute of Ecology of the Peoples' Friendship University of Russia is carried out, and recommendations are provided for instructors of academic English at Russian universities.

Keywords: authorial stance, academic discourse, corpora.

Эвфемия в русских сказочных и фольклорных текстах

Эвфемия и дисфемия – две коммуникативные стратегии: смягчения и нарочитого огрубления речи. В статье анализируются случаи использования этих речевых моделей в русских волшебных сказках, а также высказывается идея о том, что в фольклорных текстах присутствуют слова и выражения, в древности являвшиеся эвфемизмами и дисфемизмам.

Ключевые слова: табу, эвфемия, огрубление речи, смягчение речи, волшебная сказка, миф.

Мы исходим из положения, что, поскольку может существовать более одного способа трактовки события, эвфемия – это не всегда и не обязательно заменное слово, а другой взгляд на описываемую действительность, своеобразный способ вторичной номинации. Как и всякая вторичная номинация, эвфемия мотивирована значением первичного знака [3; 4].

Сказка – это древнейший жанр коллективного устного народно-поэтического творчества, в котором находят отражение представления народа о мире, о добре и зле, «правде и кривде». Во всех своих разновидностях (волшебная, героическая, бытовая) в этом фольклорном жанре отражаются мораль, этика, традиции и быт народа, актуальный для носителей языка предметный мир. Можно утверждать, что в сказках заложены константы культуры, без знания которых лингвокультурная компетенция студента будет неполной. Под лингвокультурной компетенцией будем понимать «знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации» [1].

Мирче Элиаде, этнограф и философ культуры, писал: «Сказка всегда имеет счастливый конец. Но содержание ее ужасающе серьезно: оно заключается в переходе через символическую смерть и возрождение от незнания и незрелости к духовному возмужанию» [5].

Зададимся вопросом: что и как эвфемистично вуалирует сказочный текст? Когда и с какой целью сказочное повествование микширует что-то страшное (смерть), грубое или непристойное? И делается ли это с оглядкой на социо-

культурное сознание или по каким-то иным причинам, среди которых можно назвать, например, каноны жанра?

Будем различать эвфемизмы как факты языка и эвфемию как явление не столько языка, сколько речи, т. е. дискурсивный феномен [4]. Возникающие в сфере общественной жизни на разных ступенях развития социума табу, к примеру, часто затрагивает именно лексический аспект языка. Примеры табу имеются не только в первобытной, но и в современной истории. Так, 1 января 1917 года после жестокого убийства Распутина, царская цензура, дабы сохранить общественное спокойствие, запретила упоминать имя, фамилию и даже прозвище убитого в печати. Но журналисты придумали эвфемизм, достойный пера самого Гоголя: «одно значительное лицо», и все понимали, о ком идет речь. Из новейшей истории можно вспомнить саркастический эвфемизм «Неназываемый», заменивший почти табуированное властью имя оппозиционера блогера-политика А. Навального.

Эвфемизм (от греческого *euphemeo* – говорю красиво), таким образом, – это заменное, без отрицательной коннотации или разрешенное слово, которое употребляют вместо табуированного. Словарный эвфемизм связан с эвфемией, речевой стратегией, главная особенность которой – уход от отрицательных коннотаций и представление действительности в ином модусе. При этом семантика денотата может быть специально изменена – сужена («Б») или расширена (несун). Такая замена может выполнять множество функций: адаптировать пугающие, непонятные явления к нашему восприятию мира, манипулировать слушателем и формировать определенное отношение (политическая эвфемия), украшать речь, служить основой языковой игры и др. Эвфемия – одна из древнейших коммуникативных стратегий. Она появилась еще во времена первобытных людей, когда страх перед животным миром породил многочисленные табу. Например, безобидное в нашем понимании слово «медведь» изначально являлось эвфемизмом, русский язык потерял исконное наименование этого животного, оно вместе со своими производными сохранилось лишь в языках романской группы – в латинском *ursus*, в итальянском *orso*, в испанском *oso* и т. д. В дальнейшем эвфемия получает свое развитие в эпоху язычества, она возникает уже не на тотемном страхе, а на почве мифических верований.

Именно в этот период и возникает волшебная сказка. В отличие от животного эпоса, она восходит к более позднему, земледельческому периоду. Сказка содержит описания быта, мировоззрения и языческих верований новой эпохи. Но в чем разница между мифом и волшебной сказкой? Ведь оба эти понятия являются интерпретацией религии. Миф создает модель, образец, манифестируется в способах объяснения мира и его законов. Сказка в свою очередь содержит описания обрядов и дает им трактовку. Таким образом, волшебная сказка является логическим продолжением мифа. Она готовила

974 | детей к прохождению обрядов инициации, брака, погребения и т. д., однако в сказке мы не находим прямых указаний на то, что надо делать в конкретной обрядовой ситуации, детали зашифрованы. В основе многих таких загадок лежит принцип эвфемии. Но от кого прятали свои обряды древние славяне, какие денотаты считались обязательными к эвфемизации, как они коррелируются с современными представлениями? Информация, содержащая ответы на данные вопросы, представлена в виде таблицы 1.

Таблица 1

Параметры	Славяне (примерно до XIV в.)	Современное общество
Денотат (подлежащий сокрытию)	Условные категории	
	<ul style="list-style-type: none"> • болезни • смерть • беременность • силы природы • сакральные обряды 	<ul style="list-style-type: none"> • болезни • смерть • беременность • политика • половое созревание
Причина сокрытия	<ul style="list-style-type: none"> • страх перед явлениями природы, злыми духами и т. д. • боязнь того, что сакральные знания могут попасть в руки недоброжелателей 	<ul style="list-style-type: none"> • нежелание оскорбить собеседника • неуместность • стыд • страх болезней и смерти
Кто скрывает?	жрец, вождь	Собеседник, политик
От кого?	<ul style="list-style-type: none"> + враждебное племя + православные священники (с 988г.) 	собеседник

Из таблицы 1. видно, что некоторые объекты эвфемии могут меняться в зависимости от эпохи и религии, но тем не менее есть категория понятий, которые всегда подвергается этому процессу. Например, смерть. Половое созревание не эвфемизируется в русских народных сказках. Сокрытие данного предмета – наследство христианской традиции и ее культа бестелесности (см. Русские заветные сказки Афанасьева).

Обратимся к волшебным сказкам. Ярким примером эвфемии является Марья Моревна – красавица, воительница. На первый взгляд может показаться, что она очередная царевна, но отчество у девушки непростое: «Моревна» производное от слова «мор». Таким образом, Марья – это смерть. В пользу этой версии говорит следующий отрывок из одноименной сказки «Марья Моревна»:

«Остался Иван-царевич один; целый год жил без сестер, и сделалось ему скучно.

– Пойду, – говорит, – искать сестриц. Собрался в дорогу, идет и видит – лежит в поле рать-сила побитая.

Спрашивает Иван-царевич:

– Коли есть тут жив человек – отзовися! Кто побил это войско великое?

Отозвался ему жив человек: – Все это войско великое побила Марья Моревна, прекрасная королева.»

Перед нами эвфемия смерти, представленная в виде девы-воительницы. Похожую ситуацию наблюдаем и с Кощеем Бессмертным. В «Этимологическом словаре русского языка» Макс Фасмер дает следующее толкование имени этого сказочного персонажа:

1. «худой, тощий человек, ходячий скелет» или «скряга» – происхождение от слова «кость».

2. древнерусское «отрок, мальчик, пленник, раб» от тюркского *košči* – 'невольник', в свою очередь от *koš* – 'лагерь, стоянка'.

Вторую версию, изложенную Фасмером, подтверждает следующий эпизод из сказки «Марья Моревна»: главная героиня (смерть) берет в плен Кощя, то есть убивает, следовательно, Кощей – мертвец. В этом случае Кощя можно рассматривать как частный случай эвфемии, погибшего называют «пленником».

Явление эвфемии можно проиллюстрировать еще одним интересным примером из сказок – слово «сестрица». С этим эвфемизмом связан обряд посвящения. Дело в том, что после инициации юноши часто уходили в леса, где жили коммунально в так называемых «мужских домах». Фактически эти дома являлись разбойничьими притонами, потому что обитатели, прошедшие обряд посвящения, имели право грабить соседние племена. Нередко добычей становились красивые девушки – «сестрицы», которые после похищения оставались жить с «лесными братьями» в качестве временных жен. Они «представляли временную собственность молодых людей» [2, с. 201].

Зачастую в роли «живого шифра» выступает не только конкретный герой, но и целая ситуация. Рассмотрим схему: Жизнь – Избушка Бабы-Яги – Царство мертвых. В волшебных сказках избушка Бабы-Яги стоит на границе миров, являясь своеобразным порталом в иной мир: в позиции избушки «к лесу передом» тот, кто выходит из нее, продолжает свое путешествие уже в царстве мертвых. В сказке «Финист-ясный сокол» мы встречаем следующее описание ухода Марьюшки из дома колдуньи: «Опять идет красная девица темным лесом – все дальше и дальше, а лес все чернее и гуще, верхушками в небо вьется. Уж другие башмаки истаптываются, другой колпак изнашивается, железный костыль ломается и железная просвира изгрызена...»

Железные башмаки и хлеб в виде просвиры – традиционные атрибуты покойника, с этими предметами славяне провожали в последний путь своих сородичей. Таким образом, Марьюшка уже мертва. Но почему герои гибнут в доме Бабы-Яги? Все дело в том, что избушка на курьих ножках – деревянный сруб, которые в древности использовались в качестве гробницы, естественно владелица этого жилища – труп. Указанием на это служит следующая цитата:

«На печке лежит баба-яга, костяная нога, из угла в угол, нос в потолок врос». Это описание мертвеца, лежащего в гробу. Когда герои просят умершую их помыть, накормить и спать уложить, это значит, что они пробуют пищу покойной, после чего отравившихся обмывают и хоронят, и в загробном мире они встречаются с близкими. Данная история является аллегорией – представлением идей посредством конкретного художественного образа. Но в основе этой аллегории лежит эвфемия. Страх смерти и желание избежать такого поворота судьбы вместе создают сказочную историю со счастливым концом. И несмотря на это, содержание ее, по Мирче Элиаде, «ужасающе серьезно» и позволяет нам через символическую смерть и возрождение перейти «от незнания и незрелости к духовному возмужанию» [5]. Можно даже предположить, что эвфемия, стратегия смягчения, стала основой волшебной сказки. Она адаптировала пугающий, непонятный мир к определенному стандарту, а также изменила модель восприятия самого читателя, внушила ему мысль о том, что все вокруг подчиняется неким законам, все объяснимо, и, следовательно, нестрашно. Эту идею и несет в себе волшебная сказка.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что влияние эвфемии на данный фольклорный жанр огромно. Представленные выше примеры являются порождением речевой стратегии митигации, но далеко не все из них сегодня являются полноправными эвфемизмами. В связи с этим Кощея, Марью Моревну, «сестрицу» можно считать словами, обладающими эвфемистическим потенциалом.

Но помимо этой категории слов, в волшебных сказках иногда встречаются и диминутивы – слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Они способствуют смягчению денотата. Например, слово «морщины» воспринимается негативно, в то время как его диминутив – «морщинки» хоть и остается малоприятным, но уже не вызывает такого отторжения, т.к. в сознании обывателя «морщинки» (в отличие от «морщин») невелики, незначительны, и, следовательно, менее противны. Диминутивы также могут использоваться для демонстрации презрения или иронии по отношению к денотату (сравните: «война» и «войнушка») Данная речевая стратегия, часто встречающаяся в разговорной речи, не находит широкого применения в русских народных сказках. Приведем некоторые примеры:

Смерть: «Вот и *смертушка* моя пришла!» (попытка героя примириться с неизбежным).

Беда: «Помнишь ли, мы с тобою в одной школе грамоте учились, а ныне ты на меня, такого калеку, напускаешь коня, как на некоего неприятеля; а того ты не ведаешь, что во славном городе Киеве великая невзгодушка учинилась» (герой верит, что проблему решить, следовательно, она не так страшна, поэтому вместо слова «беда» персонаж использует диминутив).

Кроме диминутивов и слов, обладающих эвфемистическим потенциалом, в русских народных сказках встречаются и **традиционные эвфемизмы**. Например, эвфемизмы убийства, лишения жизни: «Чай сама слышала, какая хитрая Елена Прекрасная и сколько женихов *на тот свет спровадила...*»; «...и царство твое сгинет: все как есть *запустошим!*»; «...стали раков *душить* да в кучу складывать...»; «Вот я тебя нагоню, *в мелкие кусочки разорву...*»; «Чью *загубил* ты душу, кого обобрал?»; «От меня хоть молись, хоть крестись, *не избавишься*; отдай-ка лучше мой котелок с деньгами; не то я с тобой *разделаюсь...*»; «Нет, *не бей* меня, я тебе гостинчик дам...»; «...и *грозит* ему бедой неминуемую».

Подводя итоги, можно сказать, что эвфемия как коммуникативная стратегия смягчения, оказала огромное влияние на волшебную сказку и восприятие ее в целом.

Литература

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): Академик [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru> (Дата обращения 30.03.2022).
2. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки – СПб.: Питер, 2021. – 576 с.
3. Саакян Л.Н. Места не столь отдаленные (опыт интерпретации эвфемизмов) // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 1(218). – С. 65–72.
4. Саакян Л.Н. Эвфемия и дисфемия: языковые стратегии смягчения и дискредитации высказывания // Русский язык в школе. – 2010. – №4. – С. 57–62.
5. Элиаде М. Аспекты мифа. ВикиЧтение [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://culture.wikireading.ru/9248> (Дата обращения: 17.04.2022)

**Saakyan L.N.
Krekshina M.S.**

Pushkin State Russian Language Institute

Euphemia in Russian fairy tale and folklore texts

Euphemia and dysphemism are two communicative strategies: softening and deliberate coarsening of speech. The article analyzes the cases of the use of these speech models in Russian fairy tales, and also expresses the idea that folklore texts contain words and expressions that in ancient times were euphemisms and dysphemisms.

Keywords: taboo; euphemism; euphemia; dysphemism; adaptation; coarsening of speech; softening of speech; words with euphemistic potential; allegory (allegory), fairy tale, myth.

Обращение в русской и вьетнамской военно-профессиональной сфере

В статье исследуется семантика и прагматика нормативного речевого поведения на примере речевых этикетных формул обращения к собеседнику в военной сфере. В статье показаны отличия в системах обращения вьетнамской и русской армии, а также вне военной сферы.

Ключевые слова: речевой этикет, обращение, военная сфера.

Обращение – одна из важнейших форм русского речевого этикета. В любом речевом этикете обращение – это явление незаменимое. Можно сказать, что есть общение, значит есть обращение. Следовательно, в любом языке слова, используемые для обращения людей друг к другу, всегда играют важную роль в коммуникации и являются одним из факторов, создающим богатство словарного запаса каждой этнической группы.

Обращение также является психологической проблемой в общении, которая интересует большинство членов обществ. Обращение связано с прагматикой общения, поскольку придает общению особый модус: серьезный или иронический, нейтральный или юмористический, вежливый или агрессивно-грубый. Оно является необходимым принципом поведения в социальных отношениях.

В определенных контекстах в сочетании с интонационными факторами можно определить семантику адресных слов. С помощью обращения, можно передать слушателям гамму чувств: радость, печаль, любовь, ненависть ...

Обращение как прагматико-семантическая категория, является средством выражения многих языковых функций. С функциональной точки зрения обращения выполняют не только конативную функцию, но они очень часто выполняют и другие языковые функции, особенно эмотивную (выражение чувств говорящего, личное отношение к собеседнику) и оценочную функцию. В качестве средства установления и поддержания коммуникации вокативы реализуют фатическую функцию, то есть про-верки канала коммуникации.

Обращение как прагматико-семантическая категория связано с регулированием выбора выражения между собеседниками, этикой поведения и прагматикой отношений.

На выражение обращения влияет характер взаимоотношений собеседников (формальные, полупоформальные, дружеские, семейные, степень вежливости, возраст, пол, социальный статус и т. д.)

Остановимся на традиции обращения в Вооруженных силах. В российском и во вьетнамском воинском этикете порядок обращения к военнослужащему отличается от этикетных форм гражданской сферы. Воинское обращение является воплощением товарищеской сплоченности военнослужащих, свидетельством взаимного уважения, а также проявлением вежливости и особой выучки.

В этикетной форме гражданской сферы русского языка имеются две формулы обращения к одному лицу: на «ты» и на «Вы». Употребление ты/Вы-формы зависит от возраста собеседников, социального положения, степени знакомства и обстановки общения. Во вьетнамской лингвокультуре этот принцип употребления ты/Вы-формы также строго соблюдается. Вместе с тем во вьетнамской лингвокультуре принято использовать немалое количество синонимичных слов для обозначения **первого и второго лица**, т. е. собеседников (например, *tôi, tôi, mình, con, em, tao...* указывающие на *первое лицо*; или *ban, cậu, mày, anh, chị...* указывающие на *второе лицо*), в зависимости от социального статуса и возраста собеседников. Вьетнамцы очень доброжелательны. Они предпочитают обращаться к другим людям, как к членам семьи, поэтому родственные существительные имеют тенденцию вытеснять личные местоимение, как *отец, мать, сын, дочь, брат, сестра* и д.р. используются очень часто. Когда обратились к взрослому человеку, как «дедушка», «бабушка», «старший дядя/старшая тетя», «младший дядя» или «младшая тетя», использовали соответствующие обращения как «ông», «bà», «bác», «chú» и «cô» и ссылались на себя через местоимение «cháu» (буквально: племянница/племянник или внук/внучка). Местоимениями для «я» и «ты» являются «em» и «anh» (ровесник мужского пола, буквально: старший брат) или «chị» (ровесник женского пола, буквально: старшая сестра) в случае, если адресант моложе собеседника и наоборот, «я» и «ты» являются «anh», «chị» и «em» (младший брат/младшая сестра) когда адресант старше собеседника. «Tao» и «mày» – это пара общих личных местоимений во вьетнамском языке, «tao» представляет первое лицо, а «mày» представляет второе лицо. Эти два местоимения часто появляются в контексте равенства первого и второго лица или когда первое лицо занимает более высокое положение, чем второе лицо. Для многих людей это местоимение используется для обращения к близким друзьям, чтобы показать близость и привязанность. Однако в наше время такое обращение считается невежливым и вульгарным, используется только для не очень уважительного обращения к людям с низким социальным статусом.

Но в воинском этикете военнослужащим запрещено произвольно обращаться друг к другу по желанию. Взаимоотношения между военнослужа-

980 | щими строятся на основе взаимного уважения. По этикету военнослужащие должны обращаться друг к другу только на «Вы». Обращение «товарищ» ко всем категориям военнослужащих. По Уставу Вооруженных Сил РФ, порядок обращения к военнослужащему на «Вы» с употреблением слова «товарищ» как символа войскового товарищества. Например: *Товарищ старший лейтенант! Товарищ полковник!*

В России обращения «товарищ», «гражданин» и «гражданка», вначале употреблявшиеся по отношению к товарищам по партии, во время и после Великой Отечественной войны стали использоваться как общепринятое обращение. Однако после распада СССР обращение «товарищ» потеряло популярность и сейчас практически нигде не используется, кроме российской армии. [4]

Нормы обращения в русской армии до буржуазной революции 1917 года четко регламентировались Уставом внутренней службы (глава 1 – «Общие обязанности воинских чинов», раздел 26), называть нижних чинов на «вы» не полагалось. Устоявшаяся за века система была резко изменена 4 марта 1917 года, сразу же после Февральского переворота. Приказ № 1 Петроградского совета, предназначенный изначально для столичного военного округа, но быстро сделавшийся законом для всей армии, упразднял понятие «нижний чин» и запрещал называть солдат на «ты».

Во всех выступлениях на торжественных собраниях, конференциях в воинской части, когда обращаются к конкретным военнослужащим, обращение вместе с воинским званием и должностью – это обязательные. Например: *«Уважаемый товарищ Генерал-майор Данг Хонг Чиен – Генеральный директор российско-вьетнамского тропического центра»*. Если обращаются к конкретным людям, можно использовать слова «начальник», «товарищ»... т. д. Например: *«Уважаемые начальники», «Дорогие товарищи»...*

В России, можно легко сократить имя или поменять местами фамилию и имя. Например, *Иванов Михаил – Михаил Иванов, Подполковник Романов Иван Иванович – Подполковник И.И. Романов*. Однако совершенно недопустимо поменять местами имя и фамилию вьетnamца, а также сократить его имя на русский манер: это сделает его неотличимым от тысяч других вьетnamцев. Например, *старший лейтенант Нгуен Суан Тхань – старший лейтенант Нгуен. С.Т.*

Если в России обращение по имени или фамилии вполне популярно, то во Вьетнаме обращение к старшим просто по имени совершенно исключено, особенно в военной среде. Вьетnamцы чувствуют неловкость из-за такого проявления неуважения или недостаточного уважения к другим. Например, когда начальник приказывает солдату, в России можно сказать «Антон, иди сюда», а во Вьетнаме это нельзя, хотя воинское звание адресата ниже, чем адресанта.

Во Вьетнаме есть еще одна форма официального обращения к старшему по званию, которая соответствует слову «шеф» и в российском военном общении не применяется.

Вьетнамцы часто употребляют вокативы родства вне семьи для обращения к известным и выдающимся людям, чтобы выразить благодарность. Так, мы всегда обращаемся к президенту Хо Ши Мину, генералу армии Во Нгуен Зиану при помощи вокатива «старший дядя».

Президент Хо Ши Мин всегда проявлял теплоту и любовь ко всем офицерам и солдатам, поэтому в своем обращении он проявил особое доброжелательное отношение. В разговоре с офицерами и солдатами он использовал личные местоимения дядя-племянник [Vác-cháu] (вне семьи). В этом контексте этот показывает не только близость и любовь, как отец и дядя, к своим детям и внукам, а также показывает глубокую привязанность и непоколебимую веру лидера в армейских офицеров и солдат.

В военных агентствах Вьетнама легко увидеть лозунги со словами: «Жить, бороться, трудиться и учиться по примеру великого дяди Хо».

В военное время обращения в поэзии и песне стали боевым оружием, выражающим призывы, лозунги, приказы к наступлению. Мы часто видим изображения людей, отдавших жизнь за защиту Отечества. Солдаты отправляются в путь с желанием сражаться и побеждать.

Обращение используется для поощрения и поднятия боевого духа солдата:
– «*Давай за жизнь, давай, брат, до конца*», «*Давай поднимем, старина*», «*Ты потерпи, браток, не умирай пока*» (Любэ – Давай за)

Обращение в песне «Прощание Славянки» – пронзительное прощание с Родиной из уст тех, кто уходит защищать родную землю и уже не надеется на возвращение:

*Прощай, отчий край,
Ты нас вспоминай,
Прощай, милый взгляд,
Прости – прощай, прости – прощай...*

Константин Симонов показал жестокость войны через свои стихи:

Ты, серый от петла сожженных селений (Горят города на пути этих полчищ)

Ты помнишь, Алеша, изба под Борисовом (Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины)

Подбадривание самых родных людей – обращение к мамам, которые всегда волнуются и не находят покоя вдали от сына, выражено в Аркадьевичем Асадовом стихотворении «Письмо с фронта»:

*«Мама! Тебе эти строки пишу я»
«Ты здесь, ты со мною, родная моя!»*

Во Вьетнаме обращение к поэзии тоже сопровождало солдат на поле боя.

982 | Чинь Хью отмечал, что у солдатской жизни есть не только дым бомб и порох, но и сила дружбы и товарищества:

«Quê hương anh nước mặn, đồng chua/ Твой родной город – соленая вода, кислые поля

Làng tôi nghèo đất cày lên sỏi đá/ Мое село – бедное, бедпосная почва только гравий

Anh với tôi đôi người xa lạ/ Я и ты – незнакомые

Từ phương trời chẳng hẹn quen nhau/ Встретимся здесь без предварительной записи

Súng bên súng, đầu sát bên đầu/ Ружье рядом с ружьем, голова рядом с голову

Đêm rét chung chăn thành đôi tri kỷ/ Холодная ночь вместе с одеялом, мы станем близкими друзьями.

Đồng chí!/ Товарищи!» [13]

То Хью помогал людям выразить любовь к солдатам:

Anh vệ quốc quân ơi,

Дорогая национальная гвардия,

Sao mà yêu anh thế!

Почему я тебя так люблю! [10]

Таким образом, в повседневной жизни способ обращения также должен соответствовать принципам, соответствующим каждому отношению, а в армии этот вопрос стоит гораздо строже. Обращение – культурная особенность, мера цивилизованности каждого человека и всего народа, выражается не только в разговорной речи, но и в действиях, приемах и правилах поведения и общения солдат в армии, показывая культурную красоту в обращении солдата к солдату, к начальнику и к народу. Правильное использование обращения показывает как стиль, так и манеру поведения солдата и способствует поддержанию регулярности учреждения и подразделения.

На факторы, влияющие на выбор формы связи обращения в военной сфере как в русском, так и во вьетнамском языках, влияют отношения между начальниками и подчиненными. В русском языке обращение в основном выражается именами собственными, а во вьетнамском – местоимениями, преобразованными из существительных родства. Исходя из вышеперечисленных факторов, подбор и употребление правильных форм обращения в военно-профессиональной сфере, появляется возможность решения задач оптимизации речевого взаимодействия военнослужащих в данной сфере.

Литература

1. Ачилова Е.Л., Регушевская И.А. Семантика и прагматика обращений в интернет-коммуникации. // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – 2018. – № 1. – С. 171–177.

2. Болтенкова В.А., Ищенко Т.А., Ряполова Е.Ф., Сотникова Г.Н., Фар-тучная Н.И. Обращение в русском языке / Введение. – Старый Оскол, 2008.
3. Бондаренко В.В. Герои Первой мировой // От «Благородия» до «Высокопревосходительства»: система уставных обращений в русской армии и флоте накануне и во время Первой мировой войны – Москва : Молодая гвардия, 2014. – С. 463–465.
4. Выходцева И.С. Функционирование слова «Товарищ» в советской словесной культуре // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. – 2014. – № 13. – С. 17–22.
5. Ле Тхи Фьонг Линь. Диссертация: лингвокультурологический аспект бизнес-коммуникации в условиях виртуальной среды общения / Особенности выражения обращения – Москва, 2020. – С. 109–118.
6. Нгуен Ву Хьонг Ти. Обращение в русском речевом этикете с точки зрения носителей вьетнамского языка // Русистика. – 2009. – № 1. – С. 26–31.
7. Обращение в речевом этикете [Электронный ресурс] / Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований (научный журнал). – Режим доступа <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=9986>
8. Сеидомарова С.Н., Нурланбекова Е.К. ОБРАЩЕНИЕ В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 7-5. – С. 907–911.
9. Тимошенкова Г.Ю. Обращение в русском и вьетнамском языках // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2014. – № 15. – С. 105–109.
10. То Хьу. Стихотворение «Рыба – Вода» / Сборник стихов «Вьет Бак» / Литературное издательство. – 1962.
11. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. гл.Х Фактор адресата – Москва : ИКАР, 2007. – С. 174–183.
12. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. гл.ХII Обращение как средство адресации: грамматика и прагматика. – Москва : ИКАР, 2007 – С. 193–217.
13. Чинь Хьу. Стихотворение “Товарищ”/ Луна висит на ружье/Литературное издательство. – 1966
14. Этикетные формы обращения в современной русской речи [Электронный ресурс]/ Видеоуроки в интернет – сайт для учителей. – Режим доступа <https://videouroki.net/razrabotki/etikietnyie-formy-obrashchieniia-v-sovriemiennoi-russkoi-riechi.html>
15. Янко Т. Е. Русские обращения: словарная информация и вокативные конструкции // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды Международной конференции Диалог’2009 по компьютерной лингвистике и ее приложениям. – Бекасово, 2009. – С. 574–579.

Sahakyan L.N.

Nguyen Thi Lan Huong

A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language

Address in the Russian and Vietnamese military-professional sphere

The article examines the semantics and pragmatics of normative speech behavior on the example of speech etiquette formulas of addressing an interlocutor in the military sphere. The article shows the differences in the treatment systems of the Vietnamese and Russian armies, as well as outside the military sphere.

Keywords: speech etiquette, address, military sphere.

Сатретдинова Альфия Хамитовна
Пенская Зинаида Петровна
Астраханский государственный медицинский университет
alfijasatretdinova@rambler.ru;
agmarus@yandex.ru

Обучение чтению в практике преподавания русского языка как иностранного

Статья посвящена проблеме обучения чтению иностранных студентов. Предложены критерии отбора текстов, предъявляемых для чтения на занятиях русского языка как иностранного. Авторы считают, что чтение способствует развитию интеллектуальных способностей обучающихся, обогащению их словарного запаса, усвоению грамматических правил и конструкций, что позволит иностранным студентам не только успешно осваивать учебный материал, но и самостоятельно изучать научную литературу, историю и культуру России.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, чтение, коммуникативная компетенция.

Основная цель изучения русского языка иностранными студентами в российских вузах заключается в овладении языком как средством общения в учебно-профессиональной сфере. Поэтому особое внимание следует уделять формированию коммуникативной компетенции, что, в свою очередь, позволит иностранным студентам усвоить специальные дисциплины, а также подготовиться к прохождению клинической практики в лечебных учреждениях [2].

Говоря о коммуникативной компетенции, следует отметить необходимость формирования всех видов речевой деятельности. Изучение русского языка как иностранного начинается со знакомства с алфавитом и чтения слогов, слов и элементарных предложений. Необходимо учитывать, что некоторые буквы русского и родного языка или языка-посредника иностранных студентов совпадают по написанию, но произносятся по-разному, поэтому при чтении русских слов у иностранных студентов возникают проблемы. Так, фразу «у меня» они читают «я меня», поскольку воспринимают русскую букву «у» как английскую букву «y», которая имеет несколько вариантов чтения, но никогда не произносится как звук [y]/[u].

В связи с этим на начальном этапе изучения языка необходимо предъявлять тексты для чтения, в которых используются уже знакомая лексика и грамматические конструкции из употребляемого языкового материала в устной речи. В процессе чтения текста иностранные студенты запоминают правильный порядок слов в предложении, корректные окончания разных

986 частей речи, нормативное согласование существительных с разными частями речи: прилагательными, притяжательными местоимениями, порядковыми числительными. К текстовому материалу иностранные студенты могут возвращаться по мере необходимости для уточнения информации при продуцировании речевого высказывания или выполнении домашнего задания.

Наиболее распространенным является ознакомительное чтение, которое в методической литературе характеризуется как «чтение с общим охватом содержания», при котором обучающийся обращает внимание только на главную информацию, не беря во внимание второстепенную. При ознакомительном чтении не ставятся специальные задачи понимания полного содержания, в этом случае следует предлагать тексты, исключая языковые трудности.

Следует подчеркнуть, что при чтении более сложных текстов происходит реализация механизма вероятностного прогнозирования событий. Наряду с этим читающий воспринимает информацию как последовательную цепь действий, каждое звено которой имеет смысловую законченность [1].

Учитывая практическую цель обучения русскому языку иностранных обучающихся, можно утверждать, что «чтение в профессиональной деятельности служит для удовлетворения не столько коммуникативных, сколько познавательных потребностей специалистов» [3, с 23]. Исходя из этого, изучающее чтение, целью которого является понимание смысла прочитанного, представляет собой основной вид чтения, навыки которого следует развивать на начальном этапе обучения, а ознакомительное чтение выступает в качестве дополнительного.

Перед преподавателем стоит задача не только обучить студентов чтению, но и привить интерес к нему. С этой целью важно грамотно отбирать тексты в соответствии с потребностями обучающихся, с учетом их возрастных особенностей и уровня языковой компетенции. Главными критериями при отборе текстов для чтения являются доступность, понятность, актуальность, эстетичность, познавательность. Тексты должны быть стимулом для продуцирования ответной речевой реакции.

В процессе обучения иностранных студентов чтению используются соответствующие виды подготовительных упражнений, непосредственно само чтение и послетекстовые задания в зависимости от вида чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового). Большое значение имеет предтекстовая работа с лексическим материалом и послетекстовые упражнения, обеспечивающие повторение новой лексики и расширение словарного запаса.

Таким образом, чтение способствует формированию интеллектуальных способностей обучающихся (умение обобщать, систематизировать, сравнивать, анализировать, делать выводы и т. д.), обогащению их индивидуального лексикона, усвоению грамматических правил и конструкций. Овладение

навыками чтения позволяет иностранным студентам не только успешно осваивать учебный материал, но и самостоятельно изучать научную литературу, постигать историю и культуру России.

Литература

1. Белянин В.П. Психолингвистика. – Москва : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232 с.
2. Сатретдинова А.Х., Пенская З.П. Специфика обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе / Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в медицинском вузе. Материалы научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию астраханского ГМУ. Под ред. Сатретдиновой А.Х., 2018. – С. 27-31.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие для вузов. – Москва : Высшая школа, 1987. – 207 с.

*Satretdinova A.Kh.
Penskaya Z.P.*

Astrakhan State Medical University

Training reading in the practice of teaching Russian as a foreign language

The article is devoted to the problem of training reading to foreign students. The criteria for the selection of texts presented for reading at the classes of Russian as a foreign language are proposed. The authors believe that reading contributes to the development of students' intellectual abilities, enriching their vocabulary, mastering grammatical rules and constructions, which will allow foreign students not only successfully to master the educational material, but also independently to study scientific literature, history and culture of Russia.

Keywords: Russian as a foreign language, и foreign students, reading, communicative competence.

Когнитивно-культурный аспект в научном творчестве А. М. Селищева

В статье репрезентированы отдельные формы устного народного творчества, которые использовал известный языковед Афанасий Матвеевич Селищев в своих научных исследованиях, и в которых отражается опыт языковой личности, национальный менталитет, национально-культурный компонент. Архивные материалы ученого дают возможность выявить поведенческую модель ментального мира человека, когнитивно-культурную интерпретацию смыслов, которые являются значимыми элементами концептосферы языка.

Ключевые слова: А.М. Селищев; формы устного народного творчества.

Значимость научной деятельности известного отечественного языковеда Афанасия Матвеевича Селищева определяется комплексом принципов, которые используются для решения обозначенных проблем и способствуют современному развитию исследований, актуальному осмыслению языковых явлений. Предметом нашего рассмотрения являются некоторые формы устного народного творчества, которое находилось в центре внимания А.М. Селищева. Опираясь на антропоцентрические принципы познания и описания мира, Афанасий Матвеевич изучал народное искусство в рамках традиционных смыслов, в которых воплощены знания о деятельности, быте, мировоззрении человека, что позволяет сделать вывод об уникальности таких репрезентаций и актуальности внедрения в современные парадигмы лингвистики. Фрагменты избранных иллюстративных материалов, собранных А.М. Селищевым, выявлены из фонда Российского государственного архива литературы и искусства [1–6].

В сферу научных интересов А.М. Селищева входит интерпретация смыслов на основе слова, высказывания, текста, связанных с когнитивными и лингвокультурными аспектами, ментальной спецификой, концептуализацией и категоризацией мира в языке. Устное народное творчество включает в себе коллективный опыт человека, его взаимодействие с окружающей действительностью. В результате погружения человека в мир реалий формируются его глубокие представления о нем, которые выражаются разными формами устного народного творчества. Образные репрезентации фрагментов картины мира объективируют культурные отношения, «концентрируют ценности» [7, с. 627]. Выделенная значимость проблем порождает критическое осмысление

достигнутых научных результатов, способствует преодолению непознанного, выработке новых методов анализа фактического материала.

Обозначим поведенческие модели, которые запечатлены А.М. Селищевым в форме обычаев, обрядов, своеобразных толкований, духовных стихов, песен, частушек, загадок, устных рассказов, снов и которые формируют ту или иную смысловую ситуацию, создают знаковый образ действительности, ее интерпретацию и вербализуют знания о мире. Культура как объект познания «стимулирует в человеке процессы смыслообразования» [8, с. 12].

А.М. Селищев включает в разработку культурной парадигмы этнографические заметки, касающиеся жизнедеятельности одного из крупных сел Ливенского уезда – Волова. Модель действительности указывает на то, что население разделяется на бывших крепостников, которые не считаются исконными жителями и называются цуканами (т. е. это бывшие помещицы крестьяне), и на тех, кого именуют государственными крестьянами. У них есть различия в отношении к обыденной жизни; например, можно отметить своеобразие в стиле одежды.

Цукан носит рубаху льняную, поверх которой надевается поддевка из сукна. У цукашки панева из самодельного сукна с крупными клетками, со вставным полотнищем спереди; передник белый с красными узорами, бусы, головная повязка, косички за ушами. У государственного крестьянина рубаха, портки замашные, поверх надевается поддевка из покупной материи. У женщин – замашная рубашка с низко вырезанным воротником, поверх которой надевают кофту и юбку, сшитую из самодельной шерстяной материи.

Быт жителей Даниловского уезда Ярославской губернии представлен разнопланово. Они часто посещают избу-читальню, где бывают спектакли, и ведут себя прилично. Однако в праздничные дни, на вечеринках группы мужчин обычно вспоминают какие-либо обиды, начинают мстить, устраивая драки с использованием поленьев, кольев или того, что попадет под руку. Для обозначения такого негативного действия применяется слово «бузить» [4, с. 5].

Наименования урочищ, городищ, сел, деревень, лесов, полей, рек и озер заключают в себе знаки прошлого времени. В Мышкинской волости слово «гумно» связано с лексемой «усадьба», где находился огород, колодец, пруд и сельскохозяйственные постройки. Жители называли помещение для сушки зерна ригой, для сена – амбаром, а чердак – потолком.

Жизнь слов подразумевает яркие представления их носителей: полоса с лесом и покосом – это *нива*; деревня *Юрьеvec* – значит то, что около берега Волги утонул князь Юрий; *Латыгора* – место, где были найдены латы князя Игоря; *пустыня* включает пашню, лес и луга; *трепальня* – машина, которая треплет лен; пустыня *Обманиха* – при покупке участка не была выплачена полная сумма бывшему хозяину, которого таким образом обманули.

Слова определяют реальность мира крестьян. Так, пустыни распределены между деревнями, жители которых на местах строят шалаши, разводят костры, готовят пищу, отбивают косы и распределяют полосы луга. Молодежь вечером собирается вместе; они поют песни, а рано утром косят траву, сушат, перевозят на дворы. И только после окончания работ пустыня затихает [6, с. 4].

Обряды являются значимой составляющей жизни народа. Так, сербы к празднику Славы заранее готовят восковую свечу, хлеб или пирог, коливо, ладан, оливковое масло и вино. В дом приходит священник, читает молитву, окропляет водой всех присутствующих и передает святую воду хозяйке для раствора муки.

В день Славы всей семьей идут в церковь, где все принесенное освящается по установленному порядку.

Главным предметом рождественского праздника у сербов является божья свеча, которую ставят или у восточной стены, или на столе, или на хлебе, или в посуде с хлебным зерном. Свечу не задувают. Ее гасит хозяин дома вином, хлебными зернами или кусочками хлеба, которые потом съедают. Остаток свечи хранят как целебное средство, способное предотвратить разные несчастья. Между двумя горящими свечами прогоняют домашний скот. Так же в рождественский вечер зажигают свечи на плуге, повозке, гумне, на рогах домашних животных, на седле лошади [3, с. 36].

А.М. Селищев записывал народные песни: духовные, свадебные, праздничные и обрядовые, хороводные, плясовые, шуточные, проголосьные, рекрутские, солдатские, арестантские, которые выражают типизированные смыслы, отражающие мировоззрение народа. В духовных песнях содержится наиболее ценная информация, затрагивающая душевные страдания и вызывающая большой интерес. Считается достойным воспевания призыв к покаянию, исповеди:

Покайся, покайся, душа окаянная, / Почти забываешь свою кончину, / А забывши свою кончину, / Не страшишься смертного часа; / Придет бо великий плач и беда. // Ужасно рыдание будет тогда... /; Вставайте вы, Христом любимые, / Идите ко страшному суду. // Мы в божьем доме не бывали, / Божьего слова не слышали, / Земных поклонов не творили, / Отце и мать не чтили... //; к прощению: Земное и временное возлюбил, / Вечных благ лишаюсь горько, / Воздыханья не имею, как мытарь, / И слез покаяния, как блудница. // Вопию ти, Владыко, помилуй мя. // И не отрини мя от лица своего. //; к оказанию помощи: Зову тебя, мати, / Держат меня супостаты. // Помози, мати, лишенному, твоему сыну любезному. //

А.М. Селищев записывал песни в селе Волово и отмечал, что старинная песня среди жителей «мало ценится и забывается» [2, с. 5]. Ученый указывает на то, что активно поют песни «слащаво-сентиментального характера» [2, с. 6]:

В зеленом садочку гуляла там я. // Гуляла, гуляла – соловьи поют, / А нам с тобой, милый, разлуку дают. // Разлука, разлука, чужая сторона! // Зачем нам разлучаться, / Лучше повенчаться, любовью дорожить. //

Часто исполняются частушки и страдания, смысл которых трудно определить:

Ах, дудик – дувадудик – дувада, / Три цветинки, две цветинки, два цвета. // Трава синяя, зеленая моя! // Жена мужа недолюбливала. // И на что было огород городить, / И на что было капусту садить! // И огород не городится, / И капуста не садится! //

В современных страданиях и частушках отражается эмоциональное состояние человека, связанное с любовью: Давай, милка, пострадаем, / Какова любовь узнаем. //; Я изсох уже, как ветка, / По тебе, моя конфетка. //; Много звездочек на небе, / Но яснее одной нет. // Много мальчиков на свете, / Но милее тебя нет. //; с тоской, вызванной разлукой: Скоро, скоро лед растает, / Скоро ути поплывут, / Скоро здесь его не станет, / У солдаты отгадут. //; с ревностью: А в Воловой тучи ходят, / А в Ельцу-то гром гремит, / Мово милку девки любят, / У меня сердце болит. //; с равнодушием, проявленным одной из участвующих сторон: Если я тебя не стою, / Провались ты с красотою. //

Народные представления о жизни отразились в загадках: Батюшко, батюшко! Что у нас за поточка: станет да лягот и голову протянет? (журавец); Висится, болтается, всяк за него хватается (рукомойник, полотенце);

в устном рассказе жителя: Степь – это большушная степь, и как зайдет в не, дак ни конца ни краю не видать: все степь да травка! А трава там растет чудовая, и приволье-то, какое приволье для скотинушки...;

в толковании слов и выражений: лексема «Смоленская» (имеется в виду икона Божией Матери) соотносится с глаголом «(за)смолить», «(за)жечь»: мужик косил пшеницу в день праздника Божией Матери, а вечером развел костер, чтобы сварить себе кашу. Набежавший ветер разнес искры костра по земле, и пшеница сгорела. Икона «засмолила» участок пшеницы мужика, который таким образом был наказан; анчутка – фантастическое существо в виде русалки, скрывающейся во ржи, в кустах и около рек в семицкую неделю; рукамесленник – ремесленник; Ах, головушка моя горькая!; Куда пошла – воротися, глаза твои помутися! (обычно восклицает женщина при постигшем ее несчастье, при каких-либо тяжелых обстоятельствах);

в объяснении снов: увидеть во сне девушку – к удивлению; мельницу – к сплетням (молоть – говорить пустяки); речку – к речам, разговорам; лошадь – ко лжи; серебряные монеты – к слезам.

Таким образом, обращение к одной из моделей картины мира, отраженной в творческом наследии А.М. Селищева, обусловлено осознанием проблем типологии знаний, способов их репрезентации, необходимостью изучения

992 | структуризации смыслов в концептуальном плане национальной культуры человека.

Специфика осмысления языковых единиц включает знания разных аспектов, свидетельствует об отражении характера действительности и особенности мыслительных актов, обобщенности ментальных процессов, демонстрирует поведенческие модели и обеспечивает возможность изучения вербальных форм устного народного творчества.

Литература

1. Селищев А.М. Говор Ливенского уезда Орловской губернии // Российский государственный архив литературы и искусства. – Фонд № 2231. – Опись № 1. – Единица хранения № 2. – 158 с.
2. Селищев А.М. Рецензии и отзывы // Российский государственный архив литературы и искусства. – Фонд № 2231. – Опись № 1. – Единица хранения № 21. – 75 с.
3. Селищев А.М. Выписки из книг и журналов, черновые записи и наброски для работ о южнославянских обрядах // Российский государственный архив литературы и искусства. – Фонд № 2231. – Опись № 1. – Единица хранения № 58. – 152 с.
4. Селищев А.М. Салтыкова А.К. // Российский государственный архив литературы и искусства. – Фонд № 2231. – Опись № 1. – Единица хранения № 120. – 17 с.
5. Селищев А.М. Духовные стихи // Российский государственный архив литературы и искусства. – Фонд № 2231. – Опись № 1. – Единица хранения № 163. – 15 с.
6. Селищев А.М. Записи слов на диалектах русского языка, собранных в Ярославской губернии // Российский государственный архив литературы и искусства. – Фонд № 2231. – Опись № 1. – Единица хранения № 173. – 29 с.
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – Москва : Прогресс, 2001. – 656 с.
8. Токарев Г.В. Лингвокультурология: Учебное пособие. – Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2009. – 135 с.

Sviridova T.M.

Bunin Yelets State University

Cognitive-cultural aspect in the scientific work of A.M. Selishchev

The article presents certain forms of oral folk art, which were used by the famous linguist Afanasiy Matveevich Selishchev in his scientific research and which reflect the experience of a linguistic personality, national mentality, national cultural component. Archival materials of the scientist make it possible to identify the behavioral model of the human mental world, the cognitive and cultural interpretation of meanings, which are significant elements of the concept sphere of the language.

Keywords: A.M. Selishchev; forms of oral folk art.

Учим русский язык как иностранный в библиотеке (из опыта работы)

В статье представлены разные варианты занятий по русскому языку как иностранному в библиотеке (экскурсии, мини-презентации, творческие задания и т. д.), направленные на раскрытие творческого и интеллектуального потенциала обучающихся, а также мотивирующие их на изучение русского языка. Мы обращаемся к практическому опыту работы с иностранными обучающимися, у которых разный уровень владения русским языком.

Ключевые слова: библиотека, русский язык как иностранный, межкультурный диалог, обучение.

О сколько в этом доме книг!
Внимательно всмотришься –
Здесь тысячи друзей твоих
На полках улеглись.
Они поговорят с тобой
И ты, мой юный друг,
Весь путь истории земной
Как бы увидишь вдруг...

С. Михалков. Дом книг

Бiblioteca сегодня – это информационное, культурное, коммуникативное пространство, место интересных встреч, безграничные возможности работы с книгой как в «живом», так и в цифровом (виртуальном) форматах. Библиотека – это учреждение обучения и воспитания. Уроки в библиотеке необходимы не только с просветительской точки зрения, но и психологической – это и смена обстановки, и более неформальное общение, и возможность принять участие в различных мероприятиях. Более того, библиотека – это пространство для вдохновения. Подтверждением тому могут служить интересные размышления, которые находим, читая о программе Model Programme for Public Libraries: «Одна из ключевых миссий библиотеки – давать пользователям возможность почувствовать нечто новое или получить ценный опыт посредством творчества и историй, рассказанных в литературе, кино, музыке, играх, мероприятиях и т. д. Библиотека как вдохновляющее пространство не только удивляет, мотивирует и стимулирует воображение – она создает контекст, в который встраиваются новые знания и впечатления, и налажи-

994 | вает связи между различными источниками информации. Таким образом, библиотечное вдохновляющее пространство должно уметь рассказывать истории, меняться и быть коммуникативным» [1]. Вдохновлять, удивлять, мотивировать очень важно при изучении любого предмета, но русского языка как иностранного особенно.

Иностранцам, приезжающим в Россию изучать русский язык, порой бывает сложно адаптироваться к жизни в новых для них условиях. Преподавателю отводится важная роль – не только научить, но и обеспечить максимально комфортные условия для обучения и общения, снять психологическое напряжение и пр. Выход в свет за пределы университета оказывается чрезвычайно важным, полезным и интересным. В рамках данной статьи мы сосредоточим свое внимание на библиотеке как одной из возможных площадок для проведения занятий по русскому языку как иностранному. В статье мы обращаемся к практическому опыту работы с иностранными обучающимися, у которых разный уровень владения русским языком.

Можно выделить разные виды проведения уроков РКИ в библиотеке. Например, урок-экскурсия. Насколько полной и подробной будет экскурсия влияет уровень языковой подготовки иностранных обучающихся. Студентам, которые только начали изучать русский язык, такая форма работы будет интересной в плане отработки этикетных речевых формул (приветствие, прощание, самопрезентация и т. д.). Знакомясь с библиотекарем-экскурсоводом, обучающиеся начального уровня могут представиться, сказать откуда они: *«Здравствуйте. Меня зовут... Я из... Я студент...»*. Общение происходит в разных ситуациях – при оформлении читательского билета, при посещении залов и т. д. Для студентов продвинутого уровня такой тип занятия можно разнообразить подробным рассказом об истории библиотеки, специфике каждого отдела и пр. Лексический минимум определяет преподаватель для каждого конкретного уровня языковой подготовки обучающихся. Как показывает опыт, студенты легче и быстрее запоминают слова, когда активно используется наглядность и есть контекст. Глоссарий составляют такие слова, как: читательский билет, абонемент, отдел, библиографический отдел, книгохранение, формуляр, алфавитный каталог, шифр и т. д. – лексика, тематически связанная с библиотекой. Иногда на экскурсии присутствует переводчик – студент-волонтер, для которого подобное мероприятие является хорошей практикой. Однако чаще всего при работе в смешанных группах невозможно осуществлять перевод на несколько языков, поэтому происходит полное погружение в языковую ситуацию.

Другой вид занятия в библиотеке рассчитан на студентов продвинутого уровня и направлен на умение систематизировать информацию и составлять тексты (эссе, отзыв, обзор) – это работа в конкретном отделе библиотеки с источниками, представленными на тематической выставке книг. Так, ин-

интересным в этом плане нам видится посещение отдела краеведения и отдела литературы по искусству в местной универсальной научной библиотеке (Челябинская областная универсальная научная библиотека, ЧОУНБ). Региональный компонент чрезвычайно важен при изучении РКИ. В отделе краеведения библиотеки представлены различные источники об истории Челябинской области (карты, редкие книжные издания конца XIX – начала XX вв., микрофильмы, альбомы и т. д.). После презентации специалиста отдела студенты могут задать интересующие их вопросы, перелистать красочные альбомы, сделать фотографии. В качестве домашнего задания предлагается написать небольшое эссе «Что интересного я узнал об истории города?» (варианты могут быть самые разные). В качестве задания на занятии в библиотеке можно предложить поработать с иллюстрированной книгой или альбомом и подготовить устную мини-презентацию этого издания, что особенно студентам уровней В1, В2 и выше. В своей мини-презентации важно сообщить название книги, какую информацию она содержит, чем она будет интересна читателям (варианты такой работы: «Продай книгу» [3, с. 22], «Расскажи о книге» и т. д.). Важно отметить, что такой тип заданий направлен на отработку всех видов речевой деятельности.

В отделе литературы по искусству мы посещаем выставки картин местных художников, экспозиции с шедеврами декоративно-прикладного искусства, фотовыставки и многое другое. Студенты могут прикоснуться к Прекрасному, не покидая стен библиотеки, и побывать в различных музеях мира, посетить самые экзотические страны, окунуться в разные эпохи, просматривая документальные фильмы или слушая музыку. Здесь происходит воспитание эстетического вкуса обучающихся, расширение кругозора и, безусловно, формирование любви к искусству. Среди видов деятельности назовем просмотры документальных фильмов с последующим обсуждением (ответы на заранее разработанные преподавателем вопросы), работу с иллюстрациями и картинками (придумай название для картины и объясни свой вариант названия; какие образы нам представил художник; выскажи/напиши свои фантазийные мысли и идеи по поводу расширения сюжета картины – что нам не показал художник; озвучь картину – пропиши реплики героев, составь их диалог/спор и т. д.). Источником вдохновения для преподавателя может служить книга Л. Стоуэлл «Как писать крутые тексты» [3], в которой представлены самые разные творческие задания, которые вполне модно адаптировать для любой студенческой аудитории.

Также очень интересным является посещение мероприятий, которые проводят городские библиотеки – Библионочь, мастер-классы, встречи с писателями, литературные читки и др. На одном из таких мероприятий студенту-иностранцу предложили прочитать стихотворения современных французских поэтов в оригинале, а переводчик, презентация книги кото-

996 | рого проходила в библиотеке, читал эти тексты на русском языке. Кроме того, студенты с удовольствием декламируют стихотворения своих поэтов на родном языке – турецком (стихи Назыма Хикмета), французском (стихи Поля Верлена), туркменском (стихи Ата Салиха) и других языках.

Другой пример – «литературный пикник», организованный в 2019 г. Челябинской областной библиотекой для молодежи. Необычный формат был выбран неслучайно: «Как вы думаете, что можно делать в библиотеке? Брать книги на дом, играть в игры, принимать участие в конкурсах... Да! А еще... сидеть на мягких матах, пледах и подушках прямо на полу в полутемной комнате, разговаривая по душам с известными писательницами!» [2]. В уютной дружеской обстановке проходил разговор о литературе с писательницами, работающими в жанре фэнтези – Ольгой Пашниной, Анной Одуваловой и Мариной Ефиминюк. На встречу пришли и русские, и иностранные обучающиеся. На сайте библиотеки читаем: «Всех интересовало «волшебство сочинительства» – недоступное простым обывателям умение. Как рождается книга? «Круто» ли быть писателем? Можно ли и нужно ли этому учиться? На эти и другие вопросы были даны обстоятельные и откровенные ответы. Местами было весело, где-то любопытно, но одинаково везде – тепло. Именно с таким впечатлением расходились участники встречи, унося в душе искорку тепла, волшебства и предновогоднего ожидания чуда» [2]. Отметим, что присутствовавшие на пикнике иностранные обучающиеся имели разный уровень владения языком, некоторым было сложно понимать информацию, однако сама атмосфера способствовала снятию психоэмоционального напряжения, и студенты задавали вопросы (Почему вы пишете книги? Вам это интересно? Кем вы хотели быть в детстве?), свидетельствующие об их неподдельном интересе к гостям. Более того, подобные мероприятия – это демонстрация межкультурного диалога.

Таким образом, библиотека является уникальным пространством культуры. Преподаватель, приводя студентов в библиотеку, сам выбирает вид деятельности в зависимости от интересов обучающихся и уровня их языковой подготовки. Мы предложили лишь несколько вариантов, апробированных на практике и доказавших свою эффективность. Такая работа привносит разнообразие в занятия по русскому языку как иностранному вне учебной аудитории, включает не только образовательный, но и воспитательный и эстетический компоненты.

Литература

1. Библиотека как пространство для вдохновения (пер. с англ. И. Соколова) [Электронный ресурс] // Территория Л. Газета российской государственной библиотеки для молодежи. – Режим доступа: <https://gazetargub.ru/?p=805> (дата обращения: 1.04.2022).

2. «Литературный пикник» в Молодежке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mbi74.ru/novosti-i-sobytiya/3132-literaturniy-piknik> (дата обращения: 1.04.2022).

3. Стоуэлл Л. Как писать крутые тексты / пер с англ. Ю. Гиматовой. – Москва : Манн, Иванов и Фабер, 2018. – 96 с.

Sedova E.S.

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Learn Russian as a foreign language in a library

The article discusses different methods of creative work for classes in Russian as a foreign language in a library (e.g. excursions, mini-presentations, creative work, etc.), which aimed at revealing the creative and intellectual potential of students as well as motivating them to learn Russian. We conclude our practical experience of working with foreign students who have different levels of Russian language proficiency.

Keywords: library, Russian as a foreign language, intercultural dialogue, education.

Тюркизмы как репрезентанты узбекской языковой картины мира в романе Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы»

В статье анализируются тюркизмы в романе Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы», являющиеся своеобразными маркерами их национальной идентичности в русском дискурсе. Важную роль в этом играют имена собственные, характерные для данного региона и его жителей, экзотизмы, варваризмы и разговорные неправильности в русской речи узбекоязычных героев.

Ключевые слова: тюркизм, языковая картина мира, имя собственное, экзотизм, варваризм, разговорная неправильность.

Лингвокультурология, как одно из направлений современной лингвистики в пределах антропоцентрической парадигмы, опирается на идеи Гумбольдта о языке как промежуточном звене между внешним миром и внутренним миром человека. Н.И. Толстой называл язык «вербальным кодом культуры» [4, с. 38]. Язык – это проявление духа народа, его менталитета. Накопление и сохранение в языке опыта народа, его мироощущения вызывает в сознании носителей языка картину, сквозь которую каждый индивид воспринимает окружающую действительность. Языковая картина мира – это исторически сложившаяся, запечатленная в сознании носителей языка и отображаемая всей системой и подсистемами языка совокупность знаний и представлений об окружающем мире. Каждому естественному языку соответствует свой образ действительности, своя уникальная картина мира.

Языковая картина мира репрезентируется на разных уровнях языка, но наиболее ярко она представлена в лексике, так как каждое слово называет то или иное понятие, отражающее, как фрагмент мозаики, часть картины мира. При этом следует помнить, что единицы любого уровня, в том числе и лексического, служат для построения разного рода текстов, и именно текстовое воплощение дает нам представление о мировидении и миропонимании того или иного лингвокультурного сообщества.

Одной из задач лингвокультурологии является межкультурная коммуникация, выявление национальных лингвокультурных компонентов и инокультурного влияния в структуре текста.

Объектом нашего исследования является функционирование и определение роли тюркизмов как репрезентантов узбекской языковой картины мира в русском художественном тексте.

Тюркизмы в русском языке представляют собой слова, заимствованные с древнейших эпох его развития до настоящего времени из различных тюркских языков. Исторически русский мир имел разного рода тесные контакты с миром тюркским, что связано с общностью или близостью ареалов проживания русского и многих тюркских народов. Это обусловило их взаимовлияние в различных сферах, в том числе и в языковой. В современную эпоху такое языковое взаимодействие и взаимообогащение продолжается. В широком смысле к тюркизмам относят также слова арабского и персидского происхождения, попавшие в русский язык через посредство тюркских языков (такие тюркизмы называют историческими). В.Д. Аракин, вслед за Н.К. Дмитриевым, определяет тюркизм как «слово, непосредственно заимствованное из любого из тюркских языков, независимо от его происхождения в тюркских языках» [1, с. 112].

Многие тюркизмы так прочно вошли в быт и сознание русского народа, что не осознаются как заимствования, являясь зачастую единственным средством номинации той или иной реалии (*кирпич, товар, сарафан, деньги, карман* и мн. др.). Такого рода тюркизмы достаточно основательно изучены с разных сторон в современной лингвистике (В.Д. Аракин, Н.А. Баскаков, Н.К. Дмитриев, И.Г. Добродомов, А.Н. Кононов, К.Р. Бабаев, Р.А. Юналеева, И.У. Асфандияров, Э.В. Севортян, К.Р. Галиуллин, Ф.Г. Фаткуллина и мн. др.).

Другие тюркизмы, отображая особенности, свойственные жизни и культуре определенного тюркского народа, становятся своеобразными маркерами их национальной идентичности в русском дискурсе. Это так называемая этнокультурная лексика. Использование именно таких языковых единиц становится одним из действенных способов презентации тюркоязычной картины мира в русской художественной литературе.

Ярким примером подобного использования тюркизмов является роман Д. Рубиной «На солнечной стороне улицы», который создавался в течение 26 лет, был опубликован в 2006 году и стал финалистом Букеровской премии. Это произведение о теплом, солнечном, многоцветном городе Ташкенте и его жителях – как коренных, так и приезжих, составлявших, по выражению самого автора, замечательную цивилизацию, которая ушла на дно, как ушла на дно Атлантида.

Ташкент описываемого периода с его обилием света и солнца был каким-то необыкновенным сплавом разных наций, культур, социальных слоев, судеб, характеров. Для романа характерно, с одной стороны, ретроспективное текстовое пространство, ностальгия и постоянные перемещения из настоящего в разные моменты прошлого (что, впрочем, является характерной чертой идиостиля Д. Рубиной), с другой – панорамное описание узнаваемых топонимов города, сопряженных с жизнью тех или иных героев произведения. Поэтому в хронотопической структуре романа «На солнечной стороне улицы»

1000 создается синтез пространства, времени и социума, в котором фактурность и мультикультурность портретов и языка героев работает на формирование образа Города как живого, многоликого существа.

Важную роль в этом играют имена собственные, характерные для данного региона и его жителей, экзотизмы, варваризмы и трансформированная на узбекский лад русская лексика. Каждый из этих типов лексики, будучи представителем чужой культуры в русском языке-реципиенте, выполняет свои функции в произведении.

Так, в группу имен собственных, служащих своеобразными маркерами региона, входят топонимы Ташкента и узбекские антропонимы. Д. Рубина вместе с голосами бывших ташкентцев, как безымянных, так и субъективированных, выступающих в романе на правах соавторов, водит читателей по столице Узбекистана и ее окрестностям, запечатлевая, как художник, те места старого города, которые после землетрясения и современных реконструкций навсегда ушли в прошлое: «Да, **Шейхантаур**... это был город в городе...»; «Кирпичная кладка типовых домов жилмассива **Чиланзар** не давала глазу особо веселиться...»; «...дело происходит на импровизированном концерте эстрадной песни, на танцплощадке дома отдыха "**Брич-Мулла**", в горах **Чимгана**».

Особое место в таких описаниях принадлежит базарам – местам, где кипела будничная жизнь общества, где можно было увидеть представителей разных наций и социальных слоев населения, насладиться роскошью узбекских овощей и фруктов (привозных, искусственно выращенных, тогда не было), а также узнать самые свежие новости: «Да... базары моего детства... – Шейхантаурский, Фархадский, Госпитальный, Туркменский... И самый главный, легендарный и грандиозный – Алайский!» Писатель не просто называет известные в городе места, но и с любовью описывает их, связывая с ними эпизоды жизни своих героев и личные воспоминания, в том числе. В этих описаниях город оживает, светится в солнечном блеске фантастически яркими красками, так характерными для культуры Востока.

Узбекские антропонимы, использованные в романе, также передают культурно значимую информацию: многие имена, частотные в середине XX века, сейчас уже употребляются гораздо реже: *Хикмат, Хадича, Каромат Исламовна, Рахим, Хамза, Адыл Нигматович, Зухра, Фирузка, Насиба, Каят* и др.

Экзотизмы – слова, именующие реалии иной культуры, используются в тексте обычно в описаниях самого автора. Экзотизмы в романе образуют несколько лексико-семантических групп.

Самую большую среди них в романе «На солнечной стороне улицы» составляют названия предметов и реалий быта, которые знакомят читателей с материальной культурой региона. Вводятся они автором с сопроводительным комментарием, представляющим вид, назначение, способ изготовления,

описание данных предметов: «По двору протекал **арык**, над ним строили такой квадратный деревянный помост – **айван**, или **супу**... бросали на него множество **курпачей** – небольших, простеганных вручную ватных одеял»; «Во дворе всегда была пристройка, кухня, и низкая кирпичная, обмазанная глиной печь – **тандыр**, в ней пекли лепешки, **самсу**...»; «Берется старое ведро, и из него делается печка. Дырявятся по бокам два отверстия – одно для дров, другое – золу выгребать. Поверху – решетка из толстой проволоки. Чтоб железо не прогорело, изнутри ведро выложено обломками кирпича и обмазано глиной. На **мангалках** половина Ташкента всю войну варила и кипятила...». В эту группу входят наименования, связанные со зданиями и их частями (*махалля, дувал, балхана, чайхана*), посуды и столовых принадлежностей (*кумган, каса, ляган, пиала дастархан, сюзаны*), отдельных предметов, связанных с хозяйством (*арба, люлька-бешик*).

Классическими средствами передачи восточного колорита в романе Д. Рубиной являются местные названия продуктов питания, как горячих блюд, так и печеного, сладостей: *катык, самса, шурпа, плов, шашлык, лагман, курт, парварда* и т.п. Автор не просто называет их в тексте, а подбирает к ним такие средства художественной выразительности, которые не вызывают сомнения в том, что это очень вкусно и полезно. Так, от *шашлыка* исходит «нестерпимо благоуханный дым»; Верке налили «*касу* божественно жирного и густого *лагмана*»; *катык* (кислое молоко) спас маленькую Катю от голодной смерти.

Писатель визуализирует представление о национальном колорите Узбекистана описанием традиционной женской и мужской одежды, показывая, как вековые народные традиции помогают людям избавиться от жары: Узбеки сидят в *чайхане* в *чапанах* – полосатых и синих ватных халатах, в *чалмах*, в *тюбетейках*... и весь день пьют чай, потеют... – им пот служит вентилятором, а чапан удерживает температуру тела в течение всего дня. Принадлежностями женской одежды в тексте романа являются широкие узбекские платья из *хан-атласа* (шелковая ткань с характерным старинным ярким рисунком в виде размытых облаков), *шалвары* (штаны, очень широкие в бедрах, часто со сборками на талии и сужающиеся к голени). Сочетание платья с шалварами позволяет женщинам, соблюдая все приличия, с комфортом усаживаться на полу, согласно узбекским традициям.

Важное значение в дискурсе анализируемого произведения имеет нарратив, связанный с духовной культурой местного населения. Помимо действий и эмоций своих героев, Д. Рубина включает в ткань романа и свои личные впечатления, ассоциации, связанные с описываемыми явлениями. Это создает образ автора – непосредственного участника событий, а не стороннего наблюдателя. Так, например, она с каким-то умилением и теплой грустью рисует свое детское восприятие весеннего праздника **Навруз**: «А я обожала надеть платье с карманами и в праздник Навруз ходить с узбечатами по до-

1002 мам – песни петь, получая за это что-нибудь сладкое». Узбекские праздники вызывают в ее душе только положительные эмоции, которые автор переносит на своих героев: это зажигательная музыка гигантских карнаев и мелодичной дойры, сладкая вата и парварда, жареная кукуруза, уличные представления канатоходцев. В интерпретации Д. Рубиной, это было то «золотое равновесие, которое являл старый Ташкент, великий Ноев ковчег, в котором ... праздновали – каждый свои, а заодно и чужие – праздники».

Писателю вторит и голос бывшего ташкентца: «Вот живешь ты у себя в Солт-Лейк-Сити ... а снится тебе ночами Шейхантаур, сине-лазурный орнамент на мавзолее шейха Хавенди Тохура... Площадь, где проходили гуляния на узбекских праздниках, особенно после **уразы** – религиозного поста». Противопоставление сухого упоминания Солт-Лейк-Сити и подробного описания красот Шейхантаура не случайно, оно подчеркивает ту силу ностальгии по утраченной родной земле, которая внезапно овладевает совершенно благополучным человеком на благополучной чужбине.

К проявлению духовной культуры народа относится также и описание детских игр. И вновь в роли нарратора здесь выступает маленькая Дина Рубина, которая вспоминает о местной игре в *туляй* (лепешки из влажной глины) на берегу арыка, об игре в *ашички* (кость из коленного сустава задней ноги барана).

Духовность народа проявляется и в национальных, религиозных обычаях, которые упоминаются в романе: *угилтой* ('обрезание'), *аския* ('состязания острословов').

Узбекская языковая картина мира воссоздается в романе также с помощью тюркизмов-варваризмов и разговорных неправильностей в русской речи узбекоязычных героев. Как уже было отмечено, Ташкент середины XX века представлял собой смешение народов и их языков. Русский язык в то время был средством межнационального общения, его активно изучали в учебных учреждениях и использовали в быту. Однако степень владения русским языком была разной у разных слоев населения, что вызывало обилие фонетических и грамматических ошибок в русской речи узбеков. Д. Рубиной удалось передать речевое многообразие, отражающее языковую ситуацию описываемой эпохи. Для этого автор использует прием многоголосия, способствующий созданию эффекта стереофонии. Шумный Ташкент предстает перед читателем в выкриках уличных продавцов: «...выпевал густой голос молочницы: „**Моль-ле-коу! Кислий-пресний мол-ле-ко-у!**“... Ей вторил голос другой, помоложе: „**Кисляймляка! Кисляймляка!**“... зычный голос старьевщика раскатывал-разворачивал: „**Шар-ра-бар-ра пакпайм! Ста-а-арий вэшшшш!**“». Акцент и разговорные неправильности подобных реплик (а их в тексте немало) приближают повествование к реальной действительности.

Узбекоязычные герои романа при общении с русскоязычными смешивают в своей речи узбекские и русские слова, что полностью соответствует реалиям даже сегодняшней жизни. Например, сердобольная хозяйка дома, в котором нашла себе приют девочка Катя, пытаясь поднять на ноги этого блокадного ребенка, приговаривает: «**Кизимкя, бир пиалушкя катык кушай...**».

Варваризмы звучат и в речи самого писателя, что также характерно для русскоязычного населения Узбекистана: «Вот он, передо мной, мой **Урта маълумот тугрисида аттестат**»; «А еще покупали в „**дорихоне**“, в аптеке, бутылку сладкой жижи, тягучей, как смола, называлась „**Холосас**“».

Таким образом, в романе «На солнечной стороне улицы» Д. Рубина активно использует тюркизмы с целью более точного воспроизведения колорита города, эпохи, социума, индивидуальной языковой характеристики героев.

Литература

1. Аракин В.Д. Тюркские лексические элементы в памятниках русского языка монгольского периода. – В кн.: Тюркизмы в восточнославянских языках. – Москва : Наука, 1974. – С. 112–113.
2. Дмитриев Н.К. Строй тюркских языков. – Москва : Изд-во вост. лит-ры, 1962. – С. 503–569.
3. Рубина Д. На солнечной стороне улицы. Роман. – Москва : Эксмо, 2008. – 384 с.
4. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – Москва : Индрик, 1995. – 512 с.

Sidorkova L.R.

Bukhara State University

Turkisms as representatives of the Uzbek language picture of the world in D. Rubina's novel «On the sunny side of the street»

The article analyzes the Turkisms in D. Rubina's novel «On the Sunny Side of the Street», which are peculiar markers of their national identity in Russian discourse. Proper names, characteristic of this region and its inhabitants, exoticism, barbarism and colloquial irregularities in the Russian speech of Uzbek - speaking heroes.

Keywords: Turkism, linguistic picture of the world, proper name, exoticism, barbarism, colloquial irregularity.

Краткая история издания азбук и букварей в России XVIII века

В статье рассматривается история издания азбук и букварей в России в XVIII веке. Приводятся примеры наиболее популярных изданий, дается их краткая характеристика.

Ключевые слова: азбука, букварь, гражданские издания, хрестоматия.

Понятия «азбука» и «букварь» часто употребляются как синонимы, но до XVIII века между ними была существенная разница. Считается, что азбука включала в себя только алфавит и слоги, а букварь также содержал тексты для чтения, чаще всего молитвы [16, с. 1]. Первая азбука в России появляется в 1596 г. под названием «Часовник, в нем же напереди азбуки к научению детям хотящим разумети писание», а первый букварь выходит в 1619 г. В XVIII веке различие между азбукой и букварем постепенно исчезает.

«Азбука гражданская с нравоучениями» – это первая азбука, напечатанная гражданским шрифтом [1, с. 10]. Она вышла в 1710 г., в дальнейшем неоднократно переиздавалась. В азбуке несколько разделов. В начале учебника даются старые и новые изображения рукописных и печатных букв. Далее идут слоги, состоящие из двух и трех букв. После печатаются нравоучения, выбранные из Священного Писания и расположенные по алфавиту. В самом конце книги даются числа кириллическими буквами и арабскими и римскими цифрами.

В 1717 г. выходит «Юности честное зерцало». Это учебное пособие оказало большое влияние на развитие отечественной букваристики. Книга состоит из двух разделов: букварной и хрестоматийной. В первой части дается алфавит и названия букв, во второй части даются правила поведения в обществе, т. е. система нравственных норм, которые в то время были необходимы российскому обществу [14, с. 88].

Во второй половине XVIII века в связи с открытием новых учебных заведений и массовым распространением грамотности происходит бурное развитие учебной литературы, в том числе издается большое число азбук и букварей.

В 1768 г. выходит «Азбука церковная и гражданская» [3, с. 8]. Автор азбуки А.А. Барсов был профессором Императорского Московского университета,

лингвистом и цензором книг. Написал несколько работ по языкознанию, в том числе «Российскую грамматику».

В 1773 г. выходит первое издание «Букваря для употребления российского юношества» Н.И. Новикова, затем букварь переиздавался несколько раз [9, с. 15]. Содержание учебного пособия от букварей первой половины XVIII века отличается тем, что наряду с алфавитом, слогами, нравоучениями, молитвами, в книге Н.И. Новикова помещен отрывок из оды М.В. Ломоносова «На день восшествия на престол императрицы Елизаветы Петровны 1747 года», начинающийся со слов «Науки юношей питают...» Букварь Н.И. Новикова был рассчитан на широкое употребление.

В 1775 г. выходит «Новый российский букварь с краткими нравоучениями и повестями», напечатанный изданием книгопродавца К.В. Миллера [10, с. 5]. В начале букваря дается краткое наставление о чтении, алфавит и слоги, а также нравоучения и примечания (о самогласных буквах, о согласных буквах, о безгласных буквах, о произношении российских букв, о складах и речениях, о строчных знаках), а также статьи для памяти. В конце идут краткие детские сказки.

В 1781 г. выходит «Российская азбука для обучения юношества чтению, напечатанная для общественных школ по высочайшему повелению» [6, с. 3]. Автором этой азбуки была Екатерина II. Книга неоднократно переиздавалась. В издание 1781 г. входят «Российская азбука», «Церковная азбука», «Греческая азбука» и «Гражданское начальное обучение». В начале азбуки даются алфавит и слоги. Затем идут молитвы, десять заповедей, греческая азбука, и небольшой словарь (греческие слова и их перевод на русский). После этого печатается «Гражданское начальное учение». Всего в азбуке 117 поучений, главные темы которых – это отношения детей и родителей, добро и порок, правда и ложь, общественные законы и долг.

Вышеприведенные буквари и азбуки исследователи называют народными. Традицию народных букварей продолжает в своих пособиях сербский педагог Ф.И. Янкович де Мириево [14, с. 88]. Речь идет о «Российском букваре для обучения юношества чтению, изданном при учреждении народных училищ в Российской империи, по высочайшему повелению Екатерины Второя» в 1782 г. [15, с. 3]. Ф.И. Янкович де Мириево (1741–1814) – известный деятель русского Просвещения, был первым учителем и директором народных училищ в Австрии. В 1782 г. Екатерина II пригласила Янковича де Мириево в Россию для устройства народных училищ. Ему было поручено составление общего плана для учителей семинарии. За образец была взята австрийская школьная система, народные училища подразделялись на малые (двуклассные), средние (трехклассные) и главные (четырёхклассные). К концу 1789 г. в России было открыто 170 училищ. Янкович де Мириево был директором главного народного училища и учительской семинарии при нем. Он также

1006 руководил разработкой учебных планов Сухопутного, Морского, Артиллерийского и Инженерного кадетских корпусов [8, с. 465].

Кроме того, Янкович де Мириево составил и написал многочисленные учебные пособия. Например, «Правила для учащихся в народных училищах...» (1782), которые включали в себя общественные, этические, гигиенические нормы поведения учащихся. При составлении «Российского букваря для обучения юношества чтению...» Янкович де Мириево пользовался вышедшим в Австрии «Букварем ради сербского юношества». Также в 1782 г. им были изданы «Прописи, расположенные по правилам Руководства к чистописанию». Кроме букв и алфавита, прописи содержали краткие нравоучения: как нужно себя вести, как можно избежать худых советов, а также образцы деловых писем и расписок.

Рассмотрим более подробно «Российский букварь для обучения юношества чтению...». По своей структуре и содержанию он похож на вышедшие до него буквари и азбуки гражданской печати. В начале букваря приводятся печатные и рукописные церковные и гражданские буквы. Далее даются слоги, состоящие из двух, трех и четырех слогов. После этого идет так называемый церковный раздел, в котором приводятся повседневные молитвы.

Значительную роль в развитии азбук и букварей в XVIII сыграла деятельность А.Г. Решетникова, считается создателем первых азбук-хрестоматий [14, с. 89]. А.Г. Решетников был издателем, гравировщиком, книготорговцем, писателем. В 1788 г. А.Г. Решетников гравировал и издал «Басни в стихах и прозе, выбранные из лучших писателей, перевод с французского с приложением к каждой басне гравированных картин». В 1789 г. он завел в Москве собственную типографию, которая просуществовала до 1797 г. В типографии было напечатано около 200 различных книг. Кроме того, А.Г. Решетников также содержал Московскую губернскую типографию, в которой было напечатано около 800 книг и журналов на русском, греческом, латинском, немецком и французском языках [7, с. 38].

Начиная с 1790 г. А.Г. Решетников активно издает образовательную литературу для детей, в том числе и собственные компилятивно-оригинальные сочинения: «Новый способ, или Новейшая азбука, для научения детей, по правилам грамматическим, российскому и французскому чтению, письму, арифметике, географии, рисованию и нотному пению» (1791 г.), «Начальные правила арифметики и Краткое руководство к географии» (1792 г.), «Басни в стихах и прозе, выбранные из лучших писателей» (1783 г.), «Новая российская азбука» (1795 год), «Краткая Решетникова азбука для юных детей» (1800 г.).

«Новая российская азбука для обучения детей чтению, с присовокуплением прописей, руководствующая к чистому российскому письму» была издана А.Г. Решетниковым в 1795 г. [11, с. 3]. В начале азбуки даются заглавные

буквы и строчные буквы, слоги, состоящие из двух и трех букв и начертание российских, римских и арабских цифр. После этого идет церковный раздел, который содержит в себе десять заповедей и различные молитвы. После церковного раздела идут краткие грамматические правила, состоящие из следующих разделов: «О произношении букв», «О речениях и складах», «О знаках строчных», «О надстрочных знаках», «О различии частей речи». После грамматического раздела даются советы юным детям. Далее печатаются краткие примечания о правописании и «Учитель красоты российских букв и чистого письма», который включает в себя разделы «Расположение руки и корпуса письму», «О чинении пера для письма», «О делании разных чернил». В самом конце азбуки даются правила написания писем и приводятся избранные письма детей к своим родителям.

«Новая российская азбука для обучения детей чтению» А.Г. Решетникова является первой азбукой-хрестоматией, содержащей в себе учебный материал различного содержания, начиная от алфавита с образцами начертания букв, слогов, цифр и заканчивая текстами для чтения, грамматикой и правилами чистописания. Типичная азбука-хрестоматия конца XVIII века строится примерно по одному принципу и состоит из нескольких разделов [4, с. 58].

Таким образом, в конце XVIII века в России начинает появляться и развиваться новый вид учебных пособий для детей – азбуки-хрестоматии, которые в отличие от традиционных азбук и букварей содержали универсальные сведения из разных областей человеческих знаний.

В 1798 г. выходит «Новая российская азбука, в которой показываются новые методы учения» В. Богородского, бывшего ученика Славяно-греко-латинской Академии [5, с. 5]. В самом начале азбуки идет алфавит и начертание букв. Затем приводятся краткие сведения по фонетике русского языка. После приводятся слоги, расположенные по алфавиту, затем правила разделения букв по слогам, собрание разных слов, разделенных на слоги для упражнения в чтении. Далее идут сведения о знаках строчных и надстрочных, начертание арабских и римских цифр и таблица умножения. Далее следует церковный раздел с молитвами. После идет раздел гражданский, в котором приводятся нравоучения и басни.

В 1795 г. издается «Российская азбука для обучения маленьких мальчиков со сказочками, приличными их возрасту и с картинками» [12, с. 7]. В начале азбуки дается алфавит (печатные и прописные буквы: прямые, косые и церковные), сочетания звуков (слоги, состоящие из двух букв и трех букв), а также собрание разных слов для чтения (слова, состоящие из двух или трех слогов). После этого идет церковный раздел, в котором помещены десять заповедей и нравоучения. В следующем разделе печатаются правила о соблюдении здоровья: «Не одеваться и не покрываться весьма тепло как летом, так и зимою», «Мыть часто в холодной воде ноги, и не держать оных

никогда, без крайней нужды, в теплой обуви». После этого дается раздел, в котором печатаются краткие детские сказочки и стихи. В самом конце азбуки даются арабские и римские числа.

В 1800 г. учитель Яков Сокольский выпускает «Новый метод учения чтению русского языка, или русская азбука, в которой предлагаются основательные и ясные правила учителям и ученикам» [13, с. 5]. В самом начале учебника приводится «Руководство учителю» и «Предупреждение», которое состоит из нескольких глав: «О наставлении в познании букв и исправном произношении букв», «О складах и правила о разделении букв по складам», «О чтении, надстрочные знаки и строчные знаки», «О пунктуационных знаках». После этого даются арабские и римские цифры, повседневные молитвы, Символ православной веры, десять заповедей. Далее даются самые важные понятия: «Человек имеет пять чувств, год имеет двенадцать месяцев, времен года четыре...» Далее приводятся краткие нравоучения: «Всякое дитя родится неученым. Долг родителей есть дать детям учение». После следует раздел, в котором печатаются краткие нравоучительные повести, несколько стихотворений и басен. В самом конце учебника приведена таблица умножения.

Еще один вид азбук, который появляется в XVIII веке, – это азбуки чистописания, или азбуки-прописи. Рассмотрим одну из таких азбук – «Азбуку для русского чистописания», изданную в 1789 г. [2, с. 3]. В начале азбуки прописью даны буквы гражданского шрифта, а под ними напечатана молитва, в которой каждая новая строка начинается с определенной буквы по алфавиту, т. е. получается акростих. Далее следует краткое нравоучение: «Кто богатство предпочитает чести, тот недостоин ни богатства, ни чести», «Кто с плутами водится и сам таков будет». В конце азбуки приводится таблица умножения.

Традиции составления азбук и букварей, заложенные во второй половине XVIII века, нашли свое продолжение в учебных пособиях начала XIX-го века, которые по своей структуре и содержанию очень напоминали азбуки и буквари предыдущей эпохи. В течение XVIII века азбуки и буквари постепенно меняются: в них появляется все больше литературных текстов и меньше молитв, возникают новые типы азбук и букварей – хрестоматии и руководства к чистописанию.

Литература

1. Азбука гражданская с нравоучениями : Правлена рукою Петра Великого. – СПб.: светопечать В.Я. Рейнгардта, 1710. – 19 с.
2. Азбука для русского чистописания. СПб.: Б.м., 1789. – 8 с.
3. Азбука церковная и гражданская, с краткими примечаниями о правописании. – Москва : Тип. при Импер. Моск. ун-те., 1768. – 60 с.

4. Антипова И.А. Образовательная книга для детей в России во второй половине XVIII в.: вопросы издания и типологии: диссертация кандидата филологических наук. – СПб., 2002. – 23 с.
5. Богородский В. Новая российская азбука, в которой показываются новые методы учения... – Москва : Унив. тип., у Ридигера и Клаудия., 1798. – 119 с.
6. Екатерина II. Российская азбука для обучения юношества чтению, напечатанная для общественных школ по высочайшему повелению. – СПб.: Тип. при Импер. Акад. Наук., 1781. – 101 с.
7. Кукушкина Е.Д. Решетников А.Г. // Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 3. – СПб.: Пушкинский дом, 2010. – С. 38–41.
8. Кукушкина Е.Д. Янкович де Мириево// Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 3. – СПб.: Пушкинский дом, 2010. – С. 465–467.
9. Новиков Н.И. Букварь для употребления российского юношества. – Москва: Тип. при Импер. Моск. ун-те., 1773. – 24 с.
10. Новый российский букварь с краткими нравоучениями и повестями. Напечатано иждивением книгопродавца К.В. Миллера. – СПб.: Тип. Морск. кадет. Корпуса, 1775. – 2326 с.
11. Решетников А.Г. Новая российская азбука. – Москва : Тип. А. Решетникова, 1796. – 110 с.
12. Российская азбука для обучения маленьких мальчиков со сказочками, приличными их возрасту, и картинками. – Москва: Тип. Селивановского и товарища, 1795. – 52 с.
13. Сокольский Я. Новый метод учения чтению российского языка, или российская азбука, в которой предлагаются основательные и ясные правила учителям и ученикам. – Москва: Губ. тип. у А. Решетникова, 1800. – 103 с.
14. Штец А.А. Отечественная букваристика в XVIII веке // Начальная школа: плюс до и после. – 2008. – № 7. – С. 86–90.
15. Янкович де Мириево. Российский букварь для обучения юношества чтению изданный при учреждении народных училищ в Российской империи, по высочайшему повелению царствующей императрицы Екатерины Второя. – СПб.: Тип. Акад. наук, 1782. – 32 с.
16. Cleminson R. East Slavonic primers to 1700 // Australian Slavonic and East European Studies. – 1998. – № 1. – P. 1–27.

Sinilnikova E.S.

Herzen State Pedagogical University of Russia

**A Brief Essay on the Development of Alphabets
and Primers of the 18th Century**

The article tells about the history of publishing alphabets and primers in Russia in the 18th century. Examples of the most popular publications and their brief characteristics are given.

Keywords: alphabet, primer, civil publications, anthology.

Особенности культурно-образовательного процесса в мировосприятии народов мира

В статье анализируется речевой жанр медитации, который в настоящее время трансформировался в текст, аудиотекст либо кинотекст, воспринятый (прочитанный, прослушанный либо просмотренный) для осознанного достижения медитативного состояния.

Ключевые слова: речевой жанр, медитация, коммуникативная цель, автор, адресат.

Культурно-образовательный процесс – многогранное комплексное явление, определяющее жизнедеятельность различных сообществ человека. Категории, которые определяют характер и значимость данного явления, не касаются узкого специализированного обучения или развития таланта у молодежи двадцать первого века.

Переплетение отмеченных явлений формирует авторитет страны в связи с ее внутренней стабильностью, влиянием на окружающий политический, социальный мир. Созданный культурно-образовательный уровень определяет перспективу общественных отношений, укрепление их воспроизводства для вклада в неизбежность мироздания. Следует понимать, что жизнь любого государства, этноса, народности – это «критика» нашего планетарного мироздания. По этой причине формируемые культурно-образовательные процессы одной страны составляют условия функциональности всего мира.

Культура и взаимоотношения в обществе остаются показателем действительного преобразования с использованием приобретенных компетенций с ростом узкой профессиональной специализации. В связи с этим, Человек познал культуру земледелия, строительства, торговли, взаимодействия и др. Безусловно, культура распространяется путем обучения, овладением тайн мастерства. Воплощение культуры труда отражается и в конкретных показателях, с преодолением безграмотности, практической беспомощности, получения обновленных компетенций.

Тому или иному виду деятельности присущи признаки институциональности, в которых роль культуры и образования создают специализированные нормы поведения, с применением контроля и управления,

для получения результатов от вложения сил, материальных средств. Синтез специализированных уровней культуры и образования формируют многочисленные отношения, через которые воспроизводится жизнь человеческого сообщества, его суверенитет, история и сила влияния на окружающую действительность.

Культурно-образовательный процесс – это раскрытие закона «как думаем, так и живем», уровень сознания человека в его практических достижениях, характер реакции на внешние раздражители, где создается степень обретенного интеллекта, как индивида, так и того, сообщества, в котором он пребывает. В интеллекте проявляются:

- компоненты бессознательные;
- накопленные;
- сознательно усвоенные действия;
- учет адаптации к географическому пространству.

Таким образом, культурно-образовательный уровень отражает силу и специфик энергетических потоков на мозг, который лишь отражает характер влияния природы на мышление людей. В связи с этим, формирование антикризисных отношений напрямую связано с характером среды обитания, где поток энергетики следует учитывать во взаимодействии с нашим отражением на поступление энергии от объектов географической среды. Наиболее благоприятные энергетические потоки идут от леса, рек, гор и пр.

Жизнь человека разворачивается в экологическом пространстве. Характер энергетического потока, в котором возникает мозговое «озарение», преобразует или создает такой жизнедеятельный порядок, где раскрываются в определенной степени созидания правового бытия; организационный стиль жизни; реализация законов для обеспечения неприкосновенности личности; гарантии правового поля (увеличение правовых норм); преодоление причин агрессии; сплоченность на основе единства цели.

Осознавая такое положение, культурно-образовательные отношения как в отдельно взятой стране, так и связи между ними определяют ценностные параметры мирового порядка.

Антикризисные явления культурно-образовательного процесса – весь цивилизованный мир, спасение и преодоление возникающих стратегий репрессивного содержания. Действия, рождаемые культурно-образовательным становлением, предопределяют опасность просчетов, тех локальных ошибок, которые создают угрозу мира лишь из-за того «чтобы поджарить яичницу». Что определяет антикризисную модель культурно-образовательного процесса?

Чтобы представить ее практическую значимость, следует понять систему антикризисных мер, идущих от культурно-образовательных отношений, развивающихся в странах современного мира, включая российское общество. Думается к компонентам данной системы необходимо включать страны,

чтобы обеспечить ее динамичность с реальными достижениями. В этой системе неизбежно функционируют:

1. Культура созидательно-преобразующей процессов, создаваемая вероисповеданием;
2. Реформирование процесса церковного просветительства;
3. Опережающее образование в учебных заведениях;
4. Историческое сознание молодого поколения;
5. Гуманизация развития современной экономики;
6. Активизация современного социального действия среди членов социальных групп;
7. Организованность в организации расселения людей со снижением роста мегаполисов.

Представленные компоненты антикризисной системы, как в отдельности, так и во взаимосвязи представляют реализацию индивидуальности. Социальные сообщества, формирующие большинство не способны защитить индивидуальность, а значит, не смогут сформировать гармонию в системе «человек-природа-общество».

Развитие индивидуальности – главный залог, как полезности, так и безопасности. Известно, что только личности создают несокрушимость страны, ее богатство, культуру.

Во-первых, это мобилизация внутреннего энергетического потенциала; во-вторых, обращение к силам «небесным» как элементу чистоты и справедливости; в-третьих, образное представление о Всевышнем – силе воплощения любви, заботы, сострадания к живущим людям на планете. С призывом по жизни миллионы людей, соблюдая как наследие духовности, так и устремление к достижению успеха. В связи с этим, сформировалась и материализовалась культура вероисповеданий как надежда на преодоление барьеров в религиозно-просветительном процессе.

Общеизвестно, что нерелигиозных людей не бывает, и нет тесной их сплоченности, что для сохранения жизни на Земле представляет опасность вплоть до самоистребления.

Одним из компонентов антикризисного сознания следует считать религиозный альтруизм – любить ближнего как самого себя, что остается организационно-очищающим фактором в сближении людей разного вида вероисповедания. Дело в том, что каждая **эра** через обстоятельства формирует условия окружающей среды, **новый род Человека, новое общество** с его **новыми** внутренними и внешними **ценностями**. Переход в **новую эру** занимает главное значение, как момент переоценки старого и принятие нового. Новая эра как новая погода, к которой человек по-разному готовится. Переход в **новую эру** мгновенен и он проявится в некоторых изменениях **психологии** людей, в их **внимании, восприятии** жизни, на уровне **чувств**

и **настроения**. Сближение таких людей обусловлено достижением устойчивой безопасности в избираемых средствах жизни.

Сближение для безопасности – это многогранные аспекты связей, поиск, наблюдение, эмпатия, разочарование. Подводя итоги, отметим, что это приводит к сообществу взаимопонимания, в котором угасает враждебность, создается обновленная среда обитания. Сближение через идентичность энергетических потоков укрепляет жизнестойкость, возвеличивает индивидуальный опыт через процесс адаптации (астрологический обмен, подтипа впечатлений).

Наличие вероисповеданий – это преодоление изоляции из-за фанатической приверженности только «своей» религии. Такое устремление порождает проникновенности к культурно-образовательному процессу, как в своей стране, так и в мире. Данное устремление наполняется просветлением – активизацией мозга, раскрытием истинной природы Человека с его неистощимыми творческими возможностями, это и делает его Богом (носителем гармонии).

Формирование своего собственного Бога расширяет социальные действия, выделяя в них законы вероисповедования. Отметим их становление:

1. Активизация взаимодействия (связи), понятие чужого опыта, обретенного страданиями других людей;
2. Подходы к решению проблем жизнестойкости, отбор и проверка информации о причинах страданий, о силе веры, способных изменить проклятия;
3. Опора на разум, думая, о последствиях содеянного;
4. Сбор данных, чтобы не подвергнуться обману, не повторять ошибок прошлого;
5. Достижение сущей благодати.
6. Цельность магнитосферы; формирование универсальных методов в обмене информации, продукции на основе моделирования партнерских отношений; модернизации сотрудничества для обогащения территорию (среди обитания)

Наличие веры – это поиск и достижение гуманизированных ценностей в обеспечении эффективности территориально-экономических структур для преодоления нищеты и безработицы.

Ценность религиозных формирований – это ощущение индивида в том, что он обретает разум под влиянием Бога, чтобы уйти от тайного подполья, заговорить о себе, о своей индивидуальности без массовидного давления большинства, государства, страха.

Таким образом, формирование многочисленных типов вероисповедания – это обогащение культурно-образовательного процесса с повышением роли индивида во влиянии на формирование обновленного состояния цивилитарного порядка, при котором просветление разума устраняет ненависть, страх,

1014 | человеконенавистничество, консервативные традиции в обесценивании жизни
отдельно взятого человека.

Литература

1. Абдуразакова Д.М. Педагогические условия создания культурно-образовательной среды в процессе становления толерантного сознания учащихся многонационального региона // Педагогика искусства. – Махачкала, 2009.
2. Скворцов К.В. Теоретико-методологические основы педагогического регулирования социально-культурной самореализации учащейся молодежи в учреждениях культуры и образования. – Москва : МГУКИ, 2013.
3. Темпсон Н. Библия без цензуры. Ключ к текстам Ветхого завета. – Москва, 2010. – С. 29–22.

Skvortsov K. V.

Russian University of Transport

Actualization of the speech genre of meditation in modern society

The article analyzes the speech genre of meditation, which has now been transformed into a text, audio text or film text, perceived (read, listened to or watched) for the conscious achievement of a meditative state.

Keywords: speech genre, meditation, communicative goal, author, addressee.

Квест-технологии на занятиях по русскому языку

Квест-технологии связаны с инновационными направлениями образования, в которых информационно-коммуникативные технологии выступают в качестве научно-исследовательской основы занятия. Основной целью квест-технологии является изменение привычных стереотипов организации занятия. Благодаря использованию проектной технологии обучающиеся получают возможность самостоятельно выбирать и структурировать материал, анализировать полученную информацию, учиться самостоятельно принимать решения в выборе тем и ее представлении для обсуждения на занятии.

Ключевые слова: квест, квест-технология, образовательный квест, студент, педагог.

Современные требования к высшему образованию предусматривают изменения цели и концепции образования, методических приемов и технологий. Принципиально изменились и сами участники обучающего процесса. Поколение молодых людей, которое сегодня приходит в университеты – качественно иное. Сейчас его определяют как поколение «Z». Социально-психологические особенности данного поколения, их система ценностей во многом определяют ландшафт нового образовательного пространства вузов. Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости новых креативных образовательных технологий, которые одновременно будут отвечать требованиям динамичного общества, потребностям сторон учебного процесса и студентов нового типа.

Таким образом, требуются новые интерактивные методы и формы, новейшие технологии, которые смогут ускорить преобразования и будут соответствовать требованиям нынешнего и будущего общества. Нужны мультитехнологии, которые предоставят возможность подготовить людей, способных в условиях глобальной конкуренции проектировать новые виды деятельности, преобразовывать социальную среду, создавать успешные бизнесы, решать актуальные задачи сегодняшней практики и возможные проблемы будущего.

Именно в рамках квестов возможно приобретение и продуцирование знания, основанного на поиске, исследовании. Здесь уместно процитировать А. Эйнштейна, который определял игру как высшую форму исследования: современному миру «нужны граждане, готовые нести личную ответственность как за себя, так и за мир вокруг, способные переучиваться на протяжении всей жизни, способные и готовые применить свое знание лучшего из того, что было придумано, сказано и сделано человечеством для решения проблем настоящего и будущего» [2, с. 156].

По нашему мнению, возможности квестов как социально-педагогической технологии для высшего образования используются не в полной мере. Мы представляем результаты авторского исследования, которое основывалось на применении квестов непосредственно на занятиях по русскому языку в техническом вузе. Мы попытались ответить на следующие вопросы: как проявляется педагогическое воздействие квестов; какие функции они выполняют; в чем преимущества и ограничения данной технологии; как оценивают возможности квестов студенты и преподаватели; насколько эта технология позволяет совместить ценностные ориентации разных поколений – студентов и преподавателей.

Понятием квест (от английского *quest* – ‘поиск, игра-загадка’) обозначают различные виды online- и offline-игр, которые разворачиваются в виртуальном и/или реальном пространстве. Это своеобразная форма игровой ситуации, которая предлагает участникам поиска достичь поставленной цели. В сегодняшней ситуации квест стал новой формой социального взаимодействия участников общения, современным способом активного отдыха для креативной интеллектуальной молодежи. Компьютерные игры в стиле квест сейчас получили повсеместное распространение, однако в последнее время из виртуального мира квесты быстро пробиваются в наш настоящий мир.

Квест – это мыслительный вид игры, проводимой в заранее обустроенном помещении, из которого участники квеста должны выбраться, решив определенные задачи. Характерными чертами таких игровых практик является то, что играющие должны быстро приспособиться к новой ситуации, прийти к единому решению в самых непредвиденных обстоятельствах. Поэтому квесты весьма занимательны для студентов и молодежи.

Вопросам использования квест-технологий посвящено множество теоретических и эмпирических исследований, предметом изучения которых являются уроки в начальных школах [1; 4], учреждениях среднего профессионального [6] и высшего профессионального образования [3; 7].

Квест-проектная деятельность в рамках образовательного учреждения имеет особую воспитательную ценность: воспитывает личную ответственность; уважение к культурным традициям, истории, краеведению; формирует

культуру межличностных отношений и толерантность; стремление к самореализации и самосовершенствованию [5]

Предлагаемый квест «Функционально-смысловые типы речи» может использоваться на всех этапах обучения русскому языку: при объяснении новой темы, при повторении освоенного материала, во время контроля. Квест ориентирован на студентов 1 курса технических вузов.

Главная задача квеста – индивидуальный активный поиск и сбор информации по данной теме и составление упражнений и заданий.

Цель этой формы работы на занятии – приобретение, усвоение и закрепление знаний по теме «Функционально-смысловые типы речи».

Плюс данной технологии состоит в том, что ее может использовать любой преподаватель, в том числе и не владеющий специальными знаниями и умениями в сфере информационных систем.

По времени выполнения данный квест является краткосрочным (3 занятия):

1 занятие – инструктаж, ознакомление с квестом, прохождение первого уровня;

2 занятие – знакомство со вторым этапом квеста, прохождение его;

3 занятие – выполнение разработанных на уровнях квеста заданий по теме, подведение итогов.

Квест предполагает командный подход к выполнению заданий обучающихся. В соответствии с поставленной задачей студенты делятся на команды. Данный образовательный квест предполагает задания двух уровней.

На первом уровне каждая команда выполняет индивидуальное – предлагаемое именно ей – задание, которое дается преподавателем.

Первая команда должна найти исчерпывающую информацию об описании как функционально-смысловом типе речи, используя сайты-помощники.

Вторая команда должна найти формулировку понятия повествование как функционально-смыслового типа речи, выбрать и описать выразительные и изобразительные ресурсы повествования.

Каждому члену третьей команды предлагается охарактеризовать особенности рассуждения – стилевые черты и языковые средства, которые его выделяют в текстах.

После того, как студенты проходят первый этап квеста, команды готовят устные публичные сообщения по результатам своего исследования. На втором уровне квеста студентам предлагается самостоятельно создать задание по теме. Каждой команде нужно выбрать одно из предлагаемых преподавателем заданий:

1. Студенты составляют задания к игре на соответствие «Угадай, кто это?». Они подбирают портреты знаменитых людей, героев известных произведений, готовят описание, извлекая их из произведений художественной литературы и публицистики. Остальным командам нужно будет угадать, кто изображен на портрете.

2. Задание дидактическая игра «Сказка рядом». Подготовить карточки с цветными картинками (сделанными собственноручно), по которым можно сочинить сказку-повествование. Некоторые рекомендации о том, как придумать сказку, а точнее, какие элементы должны присутствовать в сочинении:

Сказка должна иметь следующую структуру:

- а) вступление (завязка),
- б) основная часть,
- в) развязка + эпилог (желательно),
- г) сказка должна нести доброе, вечное.

Наличие этих составляющих придаст сказочному сюжету, созданному студентами, правильный законченный вид.

3. «Кроссворд на тему «Рассуждение». Задача студентов – подобрать основные термины и понятия по теории данного типа речи, четко сформулировав их определения, создать кроссворд.

4. Участники составляют вопросы блиц-викторины из 10–12 вопросов по теме «Функционально-смысловые типы речи».

После составления этих заданий команды меняются получившимися заданиями и выполняют их.

Квест, как форма проведения занятия, дает возможность студентам быть активными участниками действия, креативно сотрудничать друг с другом, обмениваться мнениями, развивать личные и деловые навыки и умения, необходимые конкурентноспособному профессионалу: способность к самоорганизации, уверенность и ответственность в процессе принятия решения, навыки командной работы и другие.

Литература

1. Афанасьева Л.О., Поречная Е.А. Использование квест-технологии при проведении уроков в начальной школе // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 149–159.

2. Барбер М., Донелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 152–231.

3. Безродных Т. В. Интерактивные технологии в вузе – технологии формирования социально-педагогической компетентности студента // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-5. – С. 58–65.

4. Каравка А. А. Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определенными компетенциями // Мир науки. – 2015. – № 3. – С. 20.

5. Лечкина Т. О. Технология «квест-проект» как инновационная форма воспитания // Наука и образование: новое время. – 2015. – № 1 (6). – С. 12–14.

6. Матвеева Н. В. Ролевая игра и веб-квест: новый взгляд на традиционный метод // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 4. – С. 45–47.

7. Миллер В. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием веб-квест технологии // Тенденции науки и образования в современном мире. – 2015. – № 2. – С. 9–14.

Smagulova Sh. K.

Almaty technological university

Almatova N. A.

T. K. Zhurgenov Kazakh National academy of arts

Quest technologies in russian language classes

Quest technologies are associated with innovative areas of education in which information and communication technologies act as a research basis for classes. The main goal of quest technology is to change the usual stereotypes of the organization of classes. Thanks to the use of project technology, students have the opportunity to independently choose and structure the material, analyze the information received, learn to make decisions on their own in choosing topics and presenting it for discussion in the classroom.

Keywords: quest, quest-technological, educational quest.

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В МИРОВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматривается вклад всемирно известных русских писателей А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского в мировую культуру. Исходя из широчайшего диапазона тем и стилей пушкинских произведений, а также способности поэта точно воссоздавать тип сознания и тип культуры любой эпохи, любой «тайны национальности», утверждается всемирное значение творчества поэта, в котором отразилась гуманистическая направленность русской культуры. Идея о силе нравственного идеала, способного преобразить не только человека, но и человечество, пронизывает мировоззрение и художественное сознание Достоевского, который увидел в русском народе «инстинкт общечеловечности», жажду нравственного совершенства, готовность подчинить социальный интерес нравственному. В статье высказано предположение, что уроки нравственности русской классики не останутся без понимания и признания мировой общественности.

Ключевые слова: русская литература, А.С. Пушкин, Ф.М. Достоевский, всемирное значение, гуманистическая направленность, уроки нравственности.

В наше непростое время западная цивилизация, протестуя против «агрессии» России на Украине, не только прибегает к санкциям в политико-экономической области, но и демонстративно отказывается от вклада русской культуры в культуру мировую. Попробуем разобраться, от чего конкретно отказывается мировая общественность, отвергая достижения русской культуры. Поскольку в последнее время особенно часто звучат имена А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского, остановимся на вкладе этих русских писателей в мировую культуру.

Начинаем мы, само собой разумеется, с Пушкина. Известно, что западно-европейские писатели признавали в нем не только крупного мастера слова, но и встретили его как равного в своем европейском Пантеоне. И первым, кто заговорил о мировом значении Пушкина в зарубежной прессе, был польский поэт А. Мицкевич, который лично знал Пушкина и читал его произведения в подлиннике. Постепенно, по мере того как росло количество и появлялись качественные переводы наиболее совершенных произведений Пушкина, в западноевропейской критике в целом утвердилось мнение о Пушкине как о писателе, который входит в шестерку бессмертных: «Новейшее время знает,

что Александр Сергеевич Пушкин принадлежит к числу тех бессмертных, первым представителем которых был Гомер и которые насчитывали в Европе еще лишь имена Данте, Шекспира, Кальдерона, Гёте. К этим бессмертным пяти принадлежит шестым Пушкин» [4: 187]. Конечно, на мировое мнение повлияло признание Пушкина первым национальным поэтом России. Первоначальный интерес к Пушкину был отчасти экзотическим, его питала национальная самобытность творчества поэта. Однако позднее Эмиль Золя отметил, что творчество Пушкина составляет часть всего достояния человечества. Он же назвал пушкинские дни 1899 года праздником всей цивилизации, при этом акцент ставился на прогрессивном значении поэзии Пушкина. Пушкин и его гармоническое восприятие мира давали европейской литературе выход из тупика идеализма, пессимизма и мистицизма, которые нес с собой романтизм.

Казалось бы, проблема мирового значения Пушкина закрыта признанием его «гением всего цивилизованного мира». Однако определить значение Пушкина раз и навсегда невозможно: каждый новый факт в жизни и литературе, само историческое движение общества влияет на наше к нему отношение. Было время, когда Пушкина сбрасывали с «парохода современности», причисляя к поэтам чистого искусства. Затем пришло время «реабилитации», Пушкина «возвращали» России, но отказывали его творчеству во всемирно-историческом значении, якобы Гоголь и Толстой входят в общемировую сокровищницу, а Пушкин остается узконациональным поэтом, классиком только для своих соотечественников. Однако все писавшие о Пушкине и сто и двести лет назад отмечали его удивительную способность проникать в дух разных эпох и народов. Для Белинского Пушкин был «гений – Протей», Гоголя удивляла и восхищала способность Пушкина, подобно эху, «откликаться» на чужое; точно выражать и воплощать дух и колорит эпохи любого народа и в то же время всегда оставаться самим собой, русским поэтом. При открытии памятника Пушкину в Москве Достоевский в своем известном выступлении определил свойство дара Пушкина как «всемирную отзывчивость» русского характера. Что стоит за этой формулировкой? Действительно диапазон тем и пушкинских стилей чрезвычайно велик и разнообразен. Античность и Восток, средневековье, Возрождение и современная поэту Европа, мир христианства, мусульманства, язычества – все вмещала поэзия Пушкина. Ему была дана способность точно воссоздавать тип сознания и тип культуры любой эпохи, любой «тайны национальности». Это давало ему возможность перевоплощаться в гениев чужих наций. В поэзии Пушкина мы увидим и подражания, и скрытую цитацию русских и западных поэтов, сознательную стилизацию и даже мистификацию. Пушкин, будучи глубоко национальным поэтом, чутко воспринимал беды человечества и всем сердцем стремился откликнуться на проблемы мировой жизни. Всей силой

своего художественного гения Пушкин внушал веру в человека, в его способность быть по-человечески истинно свободным и прекрасным. Это было защитой подлинно гуманистических идеалов человечества. В этой защите полнее всего проявлялась всемирность Пушкина, его уверенность в том, что «... народы, распри позабыв, в великую семью соединятся». Именно поэтому, в наше время, отвергая Пушкина, западная цивилизация по сути отказывается от гуманистических идей, которые были противопоставлены в русской литературе индивидуализму и жестокости.

Неугоден современному западу оказался не только Пушкин, но и Достоевский – гениальный русский писатель, творчество которого заметно обогатило мировую литературу. Достоевский верил в то, что золотой век, то есть общество, основанное на братских и гуманных началах, не давно перевернутая, а будущая, предстоящая страница истории человечества. В таком направлении думал не один Достоевский. Россия дала миру целое направление философской и естественнонаучной мысли, связанной с именами Н.Ф. Федорова, К.Э. Циолковского, В.И. Вернадского, которые выдвинули идею сознательной, активной эволюции как основной задачи человечества и выступали за прогресс органический, натуральный, касающийся самой природы человека. Всемирно известны социально-психологические романы Достоевского «Преступление и наказание», «Идиот», «Братья Карамазовы», рассказ «Сон смешного человека» и другие произведения. С творческой деятельностью Достоевского связана его почвенническая теория. С точки зрения Достоевского, задача состоит в том, чтобы ничего не потерять из достижений европейской цивилизации, но вернуться на русскую почву – к народу. Главное и сокровенное в почвенничестве Достоевского – вера в «самородное золото», которое залегает в «естественных родовых основаниях русского характера». «Почва» – это, по Достоевскому, прежде всего живущая в народе жажда нравственного совершенства, готовность подчинить социальный интерес нравственному. В «почве» он увидел присущий русскому человеку «инстинкт общечеловечности», способность проникаться общечеловеческими интересами.

Идея о силе нравственного идеала, способного преобразить не только человека, но и человечество, пронизывает мировоззрение и художественное сознание Достоевского. Изображая глубины человеческой души, писатель приходит подчас к самым неожиданным открытиям. Но не сами по себе эти неожиданности и не парадоксы человеческой психологии составляют пафос произведений Достоевского. Главное – «найти в человеке человека». Это значило для Достоевского найти в личности, ущемленной и искаженной в обществе насилия и наживы, человеческое, открыть тот идеал нравственной красоты, который поможет «выделиться в человека». Возможность внезапного озарения, когда истина открывается воочию, чрезвычайно важна

для Достоевского. Пушкинский Рыцарь бедный, принятый и Достоевским и как бы ставший его героем, *«имел одно виденье, непостижимое уму»*, и оно определило всю его жизнь. «Смешной человек Достоевского тоже имел такое видение, он тоже *«видел истину»* и после этого стал совсем другим человеком, для которого, конечно, будут тесны обычные нормы и мерки внутренней жизни» [2: 52]. Воскреснув после самоубийства и погребения, он оказывается на иной планете, где находит счастливое человечество, видит истину воочию.

В рассказе «Сон смешного человека» Достоевский затрагивает ту область знания человека о себе, которая и в наше время представляется материалом мало исследованным и познанным. Это область духовной и душевной жизни человека. Раскол между разумом и чувством, или между головой и сердцем, стал, по Достоевскому, характерной чертой времени. Мнение Достоевского соответствует и современным представлениям. Так, философ Дэвид Брэдшоу приходит к такому выводу. «Сердце – глубинная часть нашего бытия как физически, так и умственно. Познать его трудно, и полностью оно ведомо, очевидно, только Господу... Разум как уровень сознательного осмысления в большей степени доступен непосредственному контролю со стороны человека, но доступен и самообману. Сердце же, будучи частью физического облика, есть нечто, что человек сам не избирает и не может с легкостью изменить. Оно действительно настолько глубоко в каждом из нас, что мы не всегда понимаем, что оно говорит. Для верующего человека только Бог, который «ищет в сердцах», может познать его целиком и, проникая в его глубины, преобразить его» [1: 97, 101]. О подобном преображении идет речь в рассказе Достоевского «Сон смешного человека», герой которого, отчуждаясь от сердца, отчуждается и от Бога, и, только когда его сердце обрело Дух Божий через любовь к людям, постигает смысл жизни и свое назначение. Его назначение заключается в том, чтобы проповедовать истину, которую герой рассказа «видел»: *«...я видел и знаю, что люди могут быть прекрасны и счастливы, не потеряв способности жить на земле...как мне не верить: я видел истину, – не то что изобрел умом, а видел, видел, и живой образ ее наполнил душу мою навеки»*.

В заключение отметим, что страстно утверждаемые писателем идеи всеобщего братства, любви и милосердия («Главное – люби других как себя»), личной ответственности за совершаемое в мире зло актуальны и в наши дни, так же, как и его призыв к общечеловеческому воссоединению. И если человеческое несовершенное сознание не способно усвоить и осмыслить Пушкина и Достоевского, Толстого и Чехова здесь и сейчас, то нам остается только уповать на будущее прозрение, когда уроки нравственности русской классики помогут обрести истину.

Литература

1. Брэдшоу Д. Ум и сердце на христианском Востоке и Западе. – Наука и человеческая природа: российская и западная перспектива. – М.: ИНФРАН, 2009. – С. 93–115.
2. Бялый Г.А. Русский реализм конца 19 века. – Л.: Изд. ЛГУ, 1973.– С. 168.
3. Достоевский Ф. М. Собр. Соч. в 12 т. М.: Изд. «Правда», Т. 12, 1972. – С. 502–521.
4. Сто лет со дня смерти А.С. Пушкина 1837–1937: Труды Пушкинской сессии АН СССР. – М., Л.: Изд-во АН СССР, 1938. – С. 283

Smirnova V. G.

K.I. Scriabin Moscow Veterinary Academy

Russian literature in the world space

The article examines the contribution of world-famous Russian writers A.S. Pushkin and F.M. Dostoevsky to world culture. Based on the widest range of themes and styles of Pushkin's works, as well as the poet's ability to accurately recreate the type of consciousness and type of culture of any era, any «mystery of nationality», the world significance of the poet's work is asserted, which reflected the humanistic orientation of Russian culture. The idea of the power of a moral ideal capable of transforming, not only man, but also humanity, permeates the worldview and artistic consciousness of Dostoevsky, who saw in the Russian people the «instinct of universal humanity», the thirst for moral perfection, the willingness to subordinate social interest to moral. The article suggests that the lessons of the morality of the Russian classics will not remain without understanding and recognition of the world community.

Keywords: Russian literature, A.S. Pushkin, F.M. Dostoevsky, world significance, humanistic orientation, moral lessons.

Типы контекстного окружения и их влияние на языковую личность в процессе формирования значения языковой единицы

В статье рассматривается контекстное окружение как языковая единица, отражающаяся в сознании носителя языка и способствующая формированию определенного значения лексемы. Выделены типы контекста на основе признаков, оказывающих влияние на семантику слова. Посредством лингвистического эксперимента определяется степень влияния каждого типа контекста на формирование значения.

Ключевые слова: контекст, сема, семантика, формирование значения, лингвистический эксперимент.

Контекстное окружение играет важную роль в образовании значения языковой единицы, поскольку, сочетаясь между собой, слова оказывают влияние на формирующуюся семантику сорасположенных лексем. Контекст как языковая единица изучался С. В. Ильясовой, Г. В. Колшанским, А. А. Уфимцевой и мн. др. В работах А. А. Уфимцевой различается контекст семантический (или лингвистический) и контекст речевой ситуации. Семантический контекст исследователь делит на системный и речевой, а также на лексический, лексико-морфологический, морфологический, лексико-синтаксический и морфолого-синтаксический [6, с. 223–225]. Г. В. Колшанский выделяет контекст экстралингвистический (отражает паралингвистические условия), лингвистический, прагматический (включает экстралингвистический и лингвистический) [3, с. 32–38]. Учеными признается, что влияние контекста неодинаково, контекстные уточнители могут передавать и лингвистические (грамматические и семантические), и экстралингвистические признаки. В нашей работе мы рассмотрели лингвистические (семантические и грамматические) и экстралингвистические признаки контекстных уточнителей с точки зрения их влияния на формирование значения определенной языковой единицы. С целью выявления сходств и различий влияния контекстного окружения на сорасположенные слова был проведен лингвистический эксперимент. Испытуемые – студенты 1 курса института математики и информационных технологий в количестве 112 человек – были поделены на

две группы (первая группа – 10 чел., вторая группа – 102 чел.). На первом этапе участникам первой группы было предложено составить предложения с отсубстантивным глаголом «крыситься», пояснив при этом понимаемое значение. На втором этапе участники второй группы определяли значение глагола «крыситься» в условиях приведенного участниками первой группы контекстного окружения.

В качестве языковой единицы, значение которой необходимо было определить, выбран глагол «крыситься», поскольку, с одной стороны, лексема не имеет фиксации в словаре, с другой – мотивирована существительным «крыса», передающим ряд значений: ‘вредный грызун...’ [5], ‘о человеке, род занятий которого расценивается как что-то мелкое, ничтожное’ [5], ‘нехороший, неприятный человек’ [1], также находим устойчивое выражение: «Крысы бегут с тонущего корабля» (перен.: ‘о людях, бросающих общее дело в трудный, опасный момент’) [4]. На основании приведенных значений выделены семантические элементы мотивирующего слова: ‘существо’, ‘грызун’, ‘вред’, ‘опасность’, ‘зло’, ‘неприятный’, ‘мелочность’, ‘ничтожность’, ‘предательство’, ‘трусость’.

Эксперимент показал, что глагол «крыситься» был употреблен участниками первой группы в 5 значениях (общее число предложений – 10): 1) ‘злиться, сердиться’ (5 реакций, 50 %); 2) ‘убегать’ (2 реакции, 20 %); 3) ‘обижаться’ (1 реакция, 10 %); 4) ‘жаловаться’ (1 реакция, 10 %); 5) ‘действовать не по правилам’ (1 реакция, 10 %).

Анализ предложений, составленных участниками первой группы, позволил выделить пять типов контекстного окружения.

Первый тип представлен в высказываниях: *Одноклассник крысился на меня; Одногруппники крысят на меня; Илья крысится на одногруппников* и т. п. Контекстные конкретизаторы называют: 1) субъект действия (*одноклассник, одногруппники, Илья*), функционирующий в предложении в роли подлежащего; 2) объект, на который направлено действие (*на меня, на одногруппников*), употребленный в форме винительного падежа с предлогом *на*. Грамматические формы (далее – ГФ) и синтаксические функции способствуют тому, что носитель языка при определении значения воспроизводит синтаксическую конструкцию: подлежащее – действие – объект действия (ГФ вин.п. с предлогом *на*). Подлежащее и дополнение выражаются лексемами, которые или называют предмет, или указывают на него, при этом ни экстралингвистические признаки (например, взаимоотношения между участниками ситуации – одногруппники, одноклассники), ни семантические (семы названных единиц) не актуализируют какие-либо компоненты семантической структуры глагола. В первом типе контекста «расшифровке» глагола «крыситься» способствуют только грамматические признаки, что подтвердилось на втором этапе эксперимента.

Участники первой группы употребляли глагол в значении 'злиться, сердиться'. Это же значение наиболее частотно у участников второй группы: 1) 'злиться' (47,5 %); 2) 'обижаться' (16,2 %); 3) 'смотреть недружелюбно, с подозрением, враждебно, с неприязнью, с подозрением' (10,1 %); 4) 'доносить' (4 %); 5) 'ругаться' (4 %); 6) 'жаловаться' (4 %); 7) 'испытывать недоверие' (4 %); 8) 'предавать' (4 %); 9) 'испытывать презрение' (1 %); 10) 'прятаться'; 11) 'сплетничать' (1 %); 12) 'обвинять' (1 %); 13) 'избегать' (1 %); 14) 'подозревать' (1 %). 2,9 % не смогли определить значение.

86 % испытуемых передали семантику «крыситься» глаголом, требующим управления винительным падежом с предлогом на (значения 1–6), 14 % – глаголом, требующим другого управления. Большое число значений, сформулированных испытуемыми, объясняется, с нашей точки зрения, влиянием ассоциативных сем мотивирующего слова: 'вред', 'опасность', 'зло' и т. д. Слова контекстного окружения оказывают влияние на формирование значения через грамматические признаки.

Второй тип. *Этот мальчик был из тех, кто любил крыситься.* Участник первой группы указал значение 'жаловаться'. Единицы контекстного окружения называют: 1) субъект действия (*мальчик, кто*); 2) дополнительное действие, выраженное модальным глаголом, функционирующим в качестве глагола-связки составного глагольного сказуемого (*любил*); 3) сочетание слов – главная часть сложноподчиненного предложения (*этот мальчик был из тех*). Отдельные лексемы, часть сложноподчиненного предложения (далее – СПП) передают экстралингвистическую информацию, которая не способствует актуализации сем глагольной единицы «крыситься», поскольку отражает информацию «субъект, находящийся в состоянии существования, совершает некое действие». Грамматические и семантические признаки глагола-связки также не способствуют актуализации сем глагола «крыситься», так как указывают на отношение субъекта к действию, названному глаголом «крыситься».

7,8 % участников второй группы не смогли определить значение. 94 реакции распределены так: 1) 'обижаться' (20 %); 2) 'хитрить, жульничать, нарушать правила' (18 %); 3) 'уходить от проблем, не решая их' (15 %); 4) 'злиться' (11,7 %); 5) 'предавать' (7,4 %); 6) 'лицемерить' (6,4 %); 7) 'жаловаться' (5,3 %); 8) 'ругаться' (4,3 %); 9) 'держаться в стороне' (3,2 %); 10) 'нападать' (2 %); 11) 'рассказывать чужие тайны' (1,1 %); 12) 'обманываться' (1,1 %); 13) 'скрывать что-либо' (1,1 %); 14) 'прислуживать кому-либо' (1,1 %); 15) 'избегать людей' (1,1 %); 16) 'таиться' (1,1 %). Как видим, значения формируются на основе индивидуальных ассоциаций носителей языка, связанных с мотивирующим существительным «крыса». Семантика глагола передается языковыми единицами, которые требуют постановки зависимых слов в разных ГФ, что связано, с нашей точки зрения, с отсутствием в сло-

весном окружении управляемых глаголом уточнителей, то есть у носителя языка не создаются грамматические ассоциации. Таким образом, контекст второго типа передает экстралингвистические и грамматические признаки, но значение формируется испытуемыми только на основе индивидуальных ассоциаций, связанных с семантикой мотивирующего существительного, что подтверждается и тем фактом, что глагол был верно «расшифрован» в 5 % реакций.

Третий тип представлен в предложении *Что мне теперь на тебя всю жизнь крыситься?* Значение испытуемого первой группы – ‘злиться, сердиться’. Контекстные уточнители называют: 1) субъект, который совершает действие, выраженный ГФ дательного падежа (*мне*); 2) объект, на который направлено действие, выраженный ГФ винительного падежа с предлогом на (*на тебя*); 3) временные обстоятельства (*всю жизнь*). Как и в первом типе, присутствует зависимое слово, управляемое винительным падежом с предлогом на, которое способно формировать у носителя языка соответствующую грамматическую ассоциацию. Мы предположили, что экстралингвистические (продолжительность совершения действия, которая считается недопустимой, что выражается синтаксической структурой вопросительного предложения) и семантические признаки словесного окружения не способствуют актуализации определенных сем глагола «крыситься».

Из 102 участников второй группы 2 % (2 человека) не смогли определить значение. 100 испытуемых сформулировали следующие значения: 1) ‘обижаться’ – 47 (47 %); 2) ‘злиться’ – 39 (39 %); 3) ‘избегать (не общаться)’ – 11 (11 %); 4) ‘жадничать’ – 1 (1 %); 5) ‘совершать подлые поступки’ – 1 (1 %); 6) ‘следить’ – 1 (1 %).

В 86 % реакций значение определено «обижаться» или «злиться», т. е. лексема «крыситься» «расшифрована» глаголом, который управляет формой вин. пад. с предлогом на. Лишь в 14 % реакций значение сформулировано глаголами, которые управляют другими ГФ. Влияние на формирование значения глагола, как и в первом типе, оказывают грамматические признаки, однако третий тип отличается количеством сформулированных значений (в 2 раза меньше по сравнению с первым типом). Данный факт, по нашему мнению, может говорить о том, что происходит сочленение семантических элементов обстоятельства *всю жизнь* и грамматических признаков словоформы *на тебя*, что приводит к нейтрализации ряда сем мотивирующего слова, т. е. семантические признаки контекстных уточнителей оказывают влияние на формирование семантики. Значение ‘злиться’, данное испытуемым первой группы, верно «расшифровано» в 39 % реакциях, однако наиболее частотным оказалось значение ‘обижаться’.

Четвертый тип представлен в предложениях: 1) *Во время игры она всегда крысится* (значение испытуемого – ‘играет не по правилам’ – является наи-

более частотным у участников 2 группы); 2) *Она крысится, когда случаются неприятности* (значение участника эксперимента – ‘сбегает’); 3) *В трудной ситуации Ирина всегда крысится* (пояснение испытуемого – ‘убегает’). Значение глагола ‘уходить от чего-либо’ (предложения 2 и 3) чаще других определялось участниками второй группы.

Контекстные уточнители называют: 1) субъект (*она, Ирина*); 2) обстоятельства, в которых совершается действие (*во время игры, в трудной ситуации, когда случаются неприятности*); 3) временные обстоятельства (факультативно). Обстоятельства, в которых совершается действие, названное глаголом «крыситься», отражают как экстралингвистические признаки (ситуацию игры или неблагоприятную ситуацию), так и семантические, т. к. элементы, входящие в семантическую структуру слов контекстного окружения, способствуют актуализации сем глагола «крыситься». Так, в семантической структуре уточнителя *неприятность* вычленяются семы ‘печаль’, ‘огорчение’, в структуре лексемы *игра* – ‘досуг’, ‘правила’, ‘развлечение’, которые способствуют актуализации сем мотивирующего слова (‘вред’, ‘опасность’, ‘зло’, ‘предательство’, ‘трусость’ и т.п.). Таким образом, и семантические признаки контекстного окружения, взаимодействуя с семами глагола «крыситься», и экстралингвистические, указывающие на обстоятельства, в которых совершается действие, способствуют формированию семантики глагола.

Испытуемые второй группы определили следующие значения глагола в предложении 1: 1) ‘играть не по правилам’ – 27 (26,5 %); 2) ‘прятаться’ – 23 (22,5 %); 3) ‘убегать’ – 13 (12,7 %); 4) ‘злиться’ – 12 (11,8 %); 5) ‘обижаться’ – 8 (7,8 %); 6) ‘подставлять’ – 7 (6,9 %); 7) ‘бояться’ – 5 (4,9 %); 8) ‘набрасываться’ – 5 (4,9 %); 9) ‘строить гримасы’ – 1 (1 %); 10) ‘держаться в стороне’ – 1 (1 %).

Наибольшей частотностью (61,7 % от общего числа значений этого типа) обладают значения ‘играть не по правилам’, ‘прятаться’ и ‘убегать’, которые можно разделить на 2 группы: ‘играть не по правилам’ и ‘прятаться, убегать’. Данное различие в «расшифровке» семантики глагола может быть связано с неодинаковым пониманием носителями языка ситуации игры, в связи с чем «расшифрованные» значения отражают различные эмоции и реакции, возможные в подобных обстоятельствах.

Семантику глагола «крыситься», функционирующего в предложениях 2 и 3, участники второй группы определили: 1) ‘уходить от ответственности, уходить, не помогая другим; перекладывать ответственность, решение проблемы на других’ – 39 (38,6 %); 2) ‘сдаваться (ничего не делать для решения проблемы)’ – 19 (18,8 %); 3) ‘злиться’ – 17 (16,8 %); 4) ‘бояться принять решение, трусить’ – 12 (11,9 %); 5) ‘хитрить, вести себя нечестно’ – 7 (6,9 %); 6) ‘обижаться’ – 6 (5,9 %); 7) ‘лгать’ – 1 (1 %).

В основе сформулированных значение – сочленение сем контекстных уточнителей ‘происшествие’, ‘сложности’, ‘трудности’ и мотивирующего существительного ‘оставление в опасности’, ‘предательство’, ‘вред’, ‘зло’, ‘трусость’, а также экстралингвистические признаки, отражающие обстоятельства, в которых совершается действие, что вызывает индивидуальные ассоциации, способствующие созданию той или иной семантики глагольной единицы.

Таким образом, в контекстном окружении четвертого типа на создание семантики оказывают влияние семантические и экстралингвистические признаки.

Пятый тип. *Мой друг крысится, потому что я не позвал его на день рождения.* Значение участника – ‘обижаться’. Контекстные конкретизаторы называют: 1) субъект действия (и его признак); 2) причину совершения действия, выраженную придаточной частью СПП. Придаточное причины передает, во-первых, грамматические признаки, поскольку структура СПП с придаточным причины предопределяет ассоциацию «причина – следствие», во-вторых, экстралингвистические и семантические признаки, так как называет ситуацию, которая вызывает устойчивые ассоциации, связанные с подобными обстоятельствами, а значение уточнителей *мой друг, не позвал* актуализирует сему ‘обида’, что приводит к формированию определенной семантики. Значения, названные участниками 2 группы, подтверждают это: 1) ‘обидеться’ – 55 (53,9 %); 2) ‘злиться’ – 38 (37,3 %); 3) ‘намеренно ставить в трудное (неловкое) положение’; 4) ‘подставлять’ – 6 (5,9 %); 5) ‘игнорировать, отстраниться’ – 3 (2,9 %). Все значения контекста пятого типа взаимосвязаны, поскольку между ними наблюдаются причинно-следственные отношения: ‘обидеться’ (первое значение, совпадает со значением, данным участником первой группы), как следствие, ‘злиться’, ‘ставить в неловкое положение’, ‘подставлять’, ‘игнорировать’.

Итак, в результате эксперимента нами было выявлено 5 типов контекстного окружения, которые различаются признаками, способствующими формированию семантики глагольной единицы. Первый тип – грамматический, второй тип – нейтральный, третий тип – грамматико-семантический; четвертый тип – семантико-экстралингвистический; пятый тип – грамматический семантико-экстралингвистический. Максимальное влияние на формирование семантики оказывает контекст пятого типа, поскольку представлен наименьшим числом значений (5 ед.), кроме того, все значения взаимосвязаны. Третий тип оказывает сильное влияние на значение, так как способствует актуализации небольшого числа сем мотивирующего существительного. Семантико-экстралингвистический и грамматический контексты (четвертый и первый типы) оказывают влияние на формирование семантики, однако индивидуальное мировосприятие носителя языка способствует актуализации

различных сем мотивирующего существительного, что приводит к неоднозначному пониманию семантики глагола.

Литература

1. Елистратов В.С. Словарь русского арго. – Москва : Русские словари, 2000. URL: <http://www.slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vargo&wi=6085> (дата обращения: 30.03.2022).
2. Ильясова С.В. Отыменные глаголы как продукт мотивации и псевдомотивации // Филология и культура. – 2016. – № 4 (46). – С. 44–48.
3. Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – Москва : Наука, 1980. – 152 с.
4. Русский семантический словарь / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Под общей ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Азбуковник, 1998. URL: <http://www.slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vseml&wi=4624> (дата обращения: 30.03.2022).
5. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Русский язык, 1981–1984. URL: <http://www.slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068&di=vmas&wi=26371> (дата обращения: 30.03.2022) – МАС.
6. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка. – Москва : Наука, 1968. – 272 с.

Solomka N.A.

Volgograd State University

Types of contextual environment and their influence on a linguistic personality in the process of forming the meaning of a linguistic unit

The article considers the contextual environment, which allows to form the meaning of a language unit a native speaker. The types of context are identified based on features that affect the semantics of the word. The degree of influence of each type of context on the formation of meaning through a linguistic experiment is determined.

Keywords: context, seme, semantics, meaning formation, linguistic experiment.

*Старостина Юлия Андреевна
Дьякова Татьяна Александровна
Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина
yulmitro@gmail.com;
Larionova86@mail.ru*

Визуализация как мнемотехнический прием работы над запоминанием лексического материала на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории

Статья посвящена описанию способов визуализации в процессе обучения русскому языку как иностранному. Визуализация рассматривается автором как эффективный мнемотехнический прием работы над запоминанием иноязычного лексического материала. В работе представлены виды работ с визуальной основой представления материала по теме «Город».

Ключевые слова: мнемотехнические приемы, визуализация, лексический материал.

Визуализация (от лат *visualis* – ‘воспринимаемый зрительно’) – это процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания; придание зримой формы любому мыслимому объекту, субъекту, процессу и т. д.

А. А. Вербицкий пишет о том, что процесс визуализации должен представлять собой свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ. Также такой порядок при необходимости может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий. Визуализация играет существенную роль в образовании устойчивых ассоциаций в сознании обучающихся.

Ценность использования различных способов визуализации в обучении, как отмечают исследователи, заключается в следующем: 1) ориентация студентов на четкую организацию и анализ информации. Диаграммы, схемы, рисунки, карты памяти благоприятствуют изучению значительных единиц информации, которую просто усваивать и заучивать; 2) интеграция новых знаний; 4) помощь в объединении полученного нового материала в единый образ.

В практике преподавания иностранным языкам уделяется внимание следующим типам визуализации: иллюстрации, схемы, графики, инфографика, ментальные карты, лента слов и т. д. Рассмотрим некоторые из них на примере работы с лексическим материалом по теме «Город».

1. Иллюстрации. Иллюстративное изображение помогает ввести новую информацию на начальном этапе владения языком. Реалистичные иллюстрации представляют определенное сходство с предметом или значением, которые представляют. С помощью наглядного изображения, отображающего действительность, легче совершается акт коммуникации. Изображение может быть не только схематическим. Рисунки и фотографии, сопровождаемые лексикой, соответствующей уровню владения языком, помогут в формировании высказывания на основании реальных предметов, явлений действительности. Иллюстрации помогают ввести новую информацию на начальном этапе владения языком без обращения к переводу слова на родной язык обучающихся. Иллюстрации облегчают обучение русскому языку студентов-иностранцев на начальном этапе и помогают быстрее запомнить слова. Можно использовать при работе с лексикой по темам «В библиотеке», «В аптеке», «На стадионе», «На работе» и др.

2. Схемы. Схематические изображения отличаются простотой и доступностью для понимания и запоминания материала. Актуальным становится освоение смыслового различия между предлогами «в» и «на» с предложным падежом, работая с лексическим материалом по теме «Город». Для объяснения данной темы может быть использовано следующее схематическое изображение (рис. 1):

Рисунок 1



Это изображение наглядно показывает, в каком случае следует использовать предлог «в» (когда мы хотим сказать, что предмет находится внутри), а в каком «на» (когда мы хотим выразить, что предмет находится на поверхности). Помня об этих свойствах предлогов, смотря на схему учащемуся легче будет разграничивать употребление предлогов, глядя на картинку. Например: Кто в доме? Кто на доме?

3. Инфографика. В настоящее время инфографика стала популярной в преподавании русского языка в иностранной аудитории. Преподаватели отмечают, что та информация, которая представлена в виде инфографики,

1034 усваивается студентами быстрее, ввиду ее четкой организации, ограниченного объема, визуализации деталей и привлекательности подачи материала в целом.

4. Ментальная карта. Использование ментальных карт на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории поможет структурировать и отработать полученный материал. Составить такую карту может как преподаватель для презентации учебной информации, так и обучающийся в ходе самостоятельной работы. Также разработка карты может стать формой работы на уроке. Для создания ментальных карт существует множество сервисов, например, Canva, Mindmeister, Xmind и другие.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: визуализация – важный мнемонический прием работы по запоминанию новой лексики иностранными студентами, развивающий образную и логическую память. Визуализация материала должна расширять мыслительную и когнитивную деятельность обучающихся, развивать критическое мышление и помогать составить целостную картину об изучаемом на занятии материале. Благодаря своей специфике визуализация может стать полезным инструментом при обучении на начальном этапе владения языком. При визуализации материала необходимы навыки использования современных средств ИКТ. Интернет-ресурсы, сайты, приложения, разработанные для создания графиков, ментальных карт, схем, облегчают создание образовательного контента. Визуальные средства обучения можно адаптировать под различные формы деятельности: изложение преподавателем нового материала на занятии в логичной и простой форме, домашнее задание для обучающегося по пройденному материалу, совместная работа преподавателя и обучающегося на занятии с использованием интерактивных сервисов.

Литература

1. Амлинская Ю.Р. Применяем инфографику на уроках русского как иностранного [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <https://www.eduneo.ru/primenyaem-infografiku-na-urokax-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo/>
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – Москва : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Пятигор Т.В., Пятигор Н.Г. Визуализация и ее использование в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс]. // Режим доступа: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/4191/1/%D0%92%D0%B8%D0%B7%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf>

**Visualization as a mnemotechnical technique of work on memory
of lexical material in russian lessons in a foreign audience**

This article is devoted to the description of visualization methods in the process of teaching Russian as a foreign language. Visualization is considered by the author as an effective mnemonic technique for working on memorizing foreign language lexical material. The paper presents some types of work with a visual basis for the presentation of material on the following topic «City».

Keywords: mnemonic techniques, visualization, lexical material.

Страноведческий компонент при обучении РКИ

Статья посвящена рассмотрению места страноведения в системе преподавания РКИ и формированию лингвосоциокультурной компетенции как важной составляющей коммуникативной иноязычной компетенции. Анализируются типы и виды упражнений, способствующие постижению иностранными учащимися страноведческой информации.

Ключевые слова: РКИ, система ценностей, страноведение, коммуникативная иноязычная компетенция.

Концептуальным положением современного образования становится компетентностный подход. В последнее время в лингводидактике РКИ все больше уделяется внимание формированию коммуникативной компетенции, компоненты которой по-разному определяются современными исследователями. В Европейском стандарте по иностранным языкам структура коммуникативной компетенции представлена лингвистической, дискурсивной, социокультурной, социолингвистической, стратегической и социальной компетенциями (Waystage, 1996). В контексте межкультурной коммуникации иностранными учащимися оказываются недостаточно только лингвистических знаний. Для эффективного решения коммуникативных задач необходимы так называемые *фоновые знания* – знания о предметах и явлениях культуры, об общепринятых нормах поведения и т.п., присутствующие в сознании представителей национально-культурной общности и обеспечивающие речевое общение. Изучению культурной составляющей посвящены работы многих ученых (В.А. Аврорин, Ю.С. Баскова, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.Г. Олшанский, Е.Н. Соловова, Ю.А. Сорокин, А.С. Стаценко, И.И. Халеева и др.). Овладение подобными типами знания на разном уровне определяется как лингвострановедческая компетенция (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), культурно-языковая компетенция (В.Н. Телия), лингвокультурологическая компетенция (В.В. Воробьев), социокультурная, межкультурная компетенция (О.Д. Митрофанова) и др. Чаще всего термины обозначают одно и то же или дополняют друг друга.

Социокультурная компетенция определяется как совокупность знаний – о стране изучаемого языка, – национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения,

нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка [1, с. 286–287]. При этом содержание социокультурной компетенции представлено в виде нескольких типов знания:

1) социокультурные знания – сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета;

2) опыт общения – выбор стиля общения, трактовка явлений иноязычной культуры;

3) личностное отношение к фактам иноязычной культуры, в том числе способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты в процессе общения;

4) владение способами применения языка – правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями [7, с. 42–47].

Триада *человек – язык – культура* представляется основополагающей при межкультурной коммуникации и способной обеспечить успешное обучение инокультурной личности. В данной статье используется термин *лингвосоциокультурная* компетенция, которая понимается нами в качестве комплексного явления и включает в себя фоново-прагматические знания, коммуникативно-поведенческие умения и навыки, способствующие успешности межкультурной коммуникации. Данная совокупность знаний о стране, быте, культурных ценностях и традициях, базовых представлениях и нормах вербального и невербального общения народа изучаемого языка считается необходимой в контексте диалога культур при обучении русскому языку как иностранному.

Целью статьи является определение места страноведческого знания в комплексе лингвосоциокультурной компетенции, а также изучение типов и видов упражнений при его освоении. В качестве материала исследования использовались учебники по страноведению России для РКИ.

В содержании лингвосоциокультурной компетенции условно можно выделить мотивирующую, непосредственно содержательную и эмоциональную составляющие. По своей содержательной сути лингвосоциокультурная компетенция представляет собой интегрированные социокультурные и языковые знания в качестве основы ментального инструментария, что обуславливает необходимое в данной ситуации коммуникативное поведение. Ее целью является не просто предоставление учащимся информации о чужой культуре, но и приобщение к инокультуре для более быстрой адаптации в иноязычной среде и стимула постижения своей собственной культуры. Подобные знания студенты получают в процессе изучения страноведения или лингвострановедения, дисциплин культурологической и лингвокультурологической направленности, разграничение которых носит условный характер.

Опыт показывает, что мотивирующая и эмоциональная составляющие при обучении русскому языку как иностранному вне зоны его функционирования (то есть при отсутствии языковой среды) частично постигаются посредством использования интерактивного подхода и аудиовизуальных средств, а также внеклассной работы, осуществляемой в условиях повышенного эмоционального напряжения, что стимулирует и ускоряет процесс становления разного рода необходимых для студента ключевых знаний и умений.

Базовой основой фоновых знаний, несущей первоначальные сведения о стране, представляется страноведение, которое в РКИ является смежной дисциплиной для методики и носит междисциплинарный характер. А.Н. Шукин подчеркивает, что страноведение занимается комплексным изучением стран и регионов. Страноведческая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся [9, с. 32–33].

Традиционно содержание учебных пособий по страноведению, наряду с информативной текстовой частью, включает комплекс заданий и упражнений, а в ряде случаев учебные и/или проверочные тесты.

Упражнения в учебниках по страноведению можно объединить в три основных группы: языковые, когнитивно-культурологические и коммуникативно-культурологические.

Языковые упражнения включают фонетические, грамматические, лексико-семантические, направленные на формирование, закрепление и совершенствование лингвистической компетентности на основе страноведческой лексики и текстов культурологической направленности, а также, одновременно, на закрепление страноведческих знаний. Среди таких заданий – предтекстовые задания на снятие трудностей произношения новых слов и сочетаний, тренировку словообразовательных моделей, определение значения по корню слова, на парадигматические связи и синтагматические отношения и др.: *Прочитайте названия...; Назовите однокоренные слова...; Выделите общий корень в словах...; Назовите синонимы / антонимы к словам...; Соедините близкие по значению слова...; Определите значение слова по...; Образуйте названия городов названия жителей; Объясните значение слов и словосочетаний, содержащих компонент... и др.*

Важное место отводится заданиям когнитивно-культурологического характера. К когнитивному типу заданий можно отнести предтекстовые задания на прогнозирование информации текста и послетекстовые задания на проверку понимания. Популярны следующие типы заданий: *Ответьте на вопросы; Так ли это в тексте? Соедините картинки / слова; Выберите правильный ответ; Дополните предложения; Выпишите из текста слова одной тематической группы...; Заполните диаграмму; Составьте план текста; Разделите текст на части...; Аудиодиктанты: впишите пропущенные слова; Выполните тест.* Когнитивные задания способствуют повышению

концентрации внимания и быстрому запоминанию страноведческого материала, закреплению культурологических знаний и развитию когнитивных механизмов. Они направлены на сравнение, обобщение, уместность и ассоциацию: *Мозговой штурм; Найдите на географической карте; А как у вас? Прогнозируйте реакцию собеседника по выражению его лица / на основе вербальных и невербальных средств; Сравните речевые клише, этикетные формулы ...; Уберите ненужное; Игровые задания.*

Третим типом заданий являются задания коммуникативно-культурологического характера, направленных на развитие речевых умений. Среди них условно-коммуникативные и коммуникативные задания, способствующие использованию страноведческого знания в условных и в приближенных к реальным условиям ситуациях общения. Они включают идентификацию, интерпретацию, комментирование информации, а также использование страноведческого знания в диалогах и полилогах: *Как вы думаете....? Закончите предложения; Дополните диалог; Согласитесь или возразите; Перескажите текст; Перескажите текст от лица героя; Подготовьте сообщение на тему...; Используйте слова для справки; Дополните текст информацией из интернета; Давайте обсудим! Дискутируем на тему...; Подтвердите или опровергните! Аргументируйте ваше мнение; Разверните следующие утверждения; Выберите подходящее слово / сочетание / фразу; Игровые задания.* Немаловажное значение имеют задания, обуславливающие усвоение культуросообразных единиц (паремий, фразеологизмов), связанных с определенным этапом историко-культурного развития страны изучаемого языка: *Определите, значение... ; С каким периодом связано формирование фразеологизма; Используйте слова и сочетания в ситуации...*

На занятиях по страноведению рекомендуется выполнение интерактивных заданий, применение современных технологий, осуществление проектной деятельности, использование ИКТ и др.

Таким образом, формирование лингвосоциокультурной компетенции на начальном этапе обучения связано с усвоением страноведческого знания, которое представляется ее неотъемлемой частью и имеет важное значение в поддержании интереса и создании мотивации в изучении языка, в обеспечении речевого поведения и адаптации в иносреде, а также для реализации успешной межкультурной коммуникации. Изучение страноведческой информации осуществляется посредством страноведческих текстов и комплекса упражнений языкового, когнитивного и коммуникативного характера.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : ИКАР, 2009. – 446 с.

2. Большой энциклопедический словарь: [В 2 т.] / гл. ред. А. М. Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, Норинт, 2002. – 768 с.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира // Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. – Москва : Прогресс Культура, 1995. – С. 11–31.
4. Лингвометодически аспекти на чуждоезиковото обучение с използване на нови информационни технологии / под ред. Т. Чалаковой. – Шумен : УИ «Епископ Константин Преславски», 2009. – 180 с.
5. Стаценко А.С., Баскова Ю.С. Лингвокультурная компетенция: приемы формирования на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе: монография. – М.: Прометей, 2015. – 116 с.
6. Стоянова Е. Страноведение. – Шумен : УИ «Епископ Константин Преславски», 2016. – 240с.
7. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного языка и родного языков // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 42–47.
8. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранному языку. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1993. – 122 с.
9. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – Москва, 1990. – С. 32–35.

Stoyanova E.V.

Konstantin Preslavsky University of Shumen

**Components of country studies in teaching Russian
as a foreign language**

The paper is devoted to the consideration of the place of regional studies in the system of teaching Russian as a foreign language and the formation of linguo-socio-cultural competence as an important component of communicative foreign language competence. The types of exercises that contribute to the comprehension of regional information by foreign students are analyzed.

Keywords: Russian as a foreign language, value system, regional studies, communicative foreign language competence.

Оппозиции концептуальных цветовых обозначений в идиостиле Ф. М Достоевского (на материале романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание»)

В статье рассматриваются цветовые концептуально значимые оппозиции, представленные в романе «Преступление и наказание» цветами: красным, желтым, черным, белым, зеленым, голубым. Главным признаком, лежащим в основе контраста, служит признак принадлежности того или иного цвета темной или светлой гамме красок.

Ключевые слова: цвет, концепт, оппозиции, контраст.

Ф. Достоевский видел мир цветным и цвету придавал огромное значение, находя в нем средство для передач тончайших переживаний и чувств человека. В палитре писателя представлены не только цвета, но и их оттенки, различные сочетания. Красочность мира, увиденная и запечатленная художником, особенно наглядна в тех случаях, когда цветовые обозначения даны в противопоставлении. А таких случаев в романе «Преступление и наказание» представлено немало.

Так, цветовые концептуально значимые оппозиции представлены в романе «Преступление и наказание» цветами: красным, желтым, черным, белым, зеленым, голубым. Главным признаком, лежащим в основе контраста, служит признак принадлежности того или иного цвета темной или светлой гамме красок. Цветовые оппозиции или противопоставления в романе объединены в контрасты белого и черного, желтого и зеленого, цвета красный и желтый обладают авторской функциональной значимостью.

Другие цветовые оппозиции представлены сложными противопоставлениями, части которых состоят из определенного набора цветов, контрастирующих друг с другом. Лейтмотивом через весь роман «Преступление и наказание» проходит тема борьбы добра со злом. И здесь борьба добра со злом предстает в цветовом изображении. Зло символизирует красный цвет, добро – белый.

Перечень и статистика цветообозначения позволяют сделать ряд предварительных замечаний, которые можно прокомментировать, имея в виду

1042 | особенности мировосприятия Ф.М. Достоевского, отраженные в романе «Преступление и наказание»:

1. Наиболее употребительны у Ф.М. Достоевского слова с основами -черн-, -бел-, -красн-, -зелен-, т. е. чаще всего обозначенными оказываются основные ахроматические и хроматические цвета, традиционно выделяемые человеком. Это тона простые и максимально насыщенные.

2. Оттенки обозначены в романе почти только у одного красного цвета, но многообразно: красный, алый, ржавый, румяный, огненный, багровый, кровавый, жгучий. Характерно, что в истории развития мышления красный цвет первым из всех цветов стал противопоставляться черному и белому и осознаваться именно как цвет по абстрактному признаку насыщенности [2, с. 11]; красный цвет имел амбивалентную символику жизни и смерти еще в первобытных культурах [2, с. 12–15]. Следует отметить, что тема огня и огненная символика значимы для Ф.М. Достоевского.

3. Писатель активно употребляет прилагательные, качественное значение которых развилось из относительных: «золотой», «серебряный», «розовый», «огненный», «темный», «молочный». Такие прилагательные метафоричны по своей природе и, благодаря мотивированности в языке, более способны к выражению связей между явлениями внешнего мира, чем прилагательные изначально качественные.

4. В романе ни разу не встретилось слово «коричневый».

В портретной живописи в романе преобладают белый, желтый и темный цвета. Все цветовые обозначения распределены в двух планах – в плане света и плане тени. Цветопись у Ф.М. Достоевского лаконична, четыре сквозных цвета: красный, черный, белый, желтый. Цветовая экспрессия прилагательных *темный* и *белый* распространяется на весь контекст, захватывая другие слова («прекрасные», «осеняли», «поседевшие» и др.), усиливающие динамику света. В зависимости оттого к кому относится характеристика, цветообозначения распределены по положительным и отрицательным характеристикам персонажей. Так автор описывает Соню: «Соня была малого роста... худенькая, но довольно хорошенькая блондинка, с замечательными голубыми глазами» [1, с. 37]. Словарь истолковывает слово *блондин* так: «...белокурый мужчина. Блондинка» [3, с. 45]. Далее: «Ее даже нельзя было назвать и хорошенькою, но зато голубые глаза ее были такие ясные». Это портретная характеристика Сони. Рассмотрим портретную характеристику Свидригайлова: «Волосы его, очень еще густые, были совсем белокурые и чуть-чуть разве с проседью, а широкая, густая борода, спускавшаяся лопатой, была еще светлее головных волос. Глаза его были голубые и смотрели холодно, пристально и вдумчиво; губы алые».

Свидригайлов, как и Соня, белокурый. Однако у Сони глаза «голубые и ясные», а у Свидригайлова «голубые и холодные». Здесь противопоставлены

прилагательные «ясные» и «холодные». Словарь дает следующее определение слову *ясный*: «яркий, сияющий перен. ничем не омраченный, спокойный. Ясные очи» [3, с. 748]. Слову *холодный*: «...строгий и недоброжелательный, холодные глаза или холодный взгляд» [3, с. 542]. Цветовая характеристика Свидригайлова с семей *холод* говорит об особом отношении писателя к единицам смысловой группы «белый цвет», наряду с позитивными, они вызывают у него и негативную ассоциацию (*белый – голубой – холод – загадка – смерть*). Особое место занимает «алый» цвет. Он выступает приметой рока в антитезе: «глаза его были голубые и смотрели холодно... губы алые». Здесь контраст глаз «ясные» (у Сони) и «смотрели холодно» (у Свидригайлова) может быть рассмотрен как противопоставление характеров Сони и Свидригайлова. Семы «ясные» и «холодно» реализуют свое переносное значение, характеризуя каждого из героев романа.

Цветовое обозначение «бледный» как оттенок «белого» цвета очень часто используется автором: «весь бледный, как платок», «побелел он вдруг, ровно мел», Зосимов был с «бесцветно-бледным лицом», «бледным» было лицо у Катерины Ивановны. Белый цвет, в частности его оттенок «бледный» (лишенный румянца, бескровный), выполняет в палитре образов не только описательную функцию. Он служит и средством раскрытия психофизического состояния Раскольникова. Этимология слова *бледный* – «слабо окрашенный, без румянца» – позволяет предположить, что бледность – это следствие слабости Раскольникова после болезни, связанной с убийством старухи [4, с. 48]. Сравнение «побелел, ровно мел» содержит денотативную модальность «плохо», что слишком белое (относительно стереотипа – иметь румянец), и коннотативную модальность (которая ориентирована на сравнение, привлекаемое для квалификации обозначаемого, бледный) «плохо», что лицо сходно по бледности с мелом, что ненормально для здорового человека. *Белый* обладает авторской функциональной значимостью, имеет смысл: «находящийся на свету, видимый», а «темный» принимает загадочный, затемненный, таинственный фон, то есть персонажи этой цветовой группы находятся, как бы в тени, их действия и желания трудно предугадать. К примеру, Раскольников был «...замечательно хорош собою, с прекрасными темными глазами, темно-рус...», Дуня была «замечательно хороша собою... Волосы у нее были темно-русые, немного светлей, чем у брата: глаза почти черные...». Катерина Ивановна «довольно высокая... еще с прекрасными темно-русыми волосами...». Разумихин «черноволосый», у Лужина «темные бакенбарды». Деталь «темно-русые» волосы, объединяющая трех персонажей – Раскольникова, Авдотью Романовну и Катерину Ивановну, – подчеркивает утонченность героев, одновременно указывает на их загадочность, они находятся как бы в тени. В следующих отрывках: «белобрысы поседевшие волосы» имела Алена Ивановна и у другого персонажа были «белобрысы прямые волосы»,

мы имеем очевидный смысл со знаком «-» и «+» при прилагательном «белокуроый» в примере «маленькое, белокуренькое, хорошенькое личико». Причем в двух случаях значение слова *белокуроый* приближается к значению слова *белобрысый*: «...этот Андрей Семенович... до странности белокуроый...», лицо Свидригайлова было «какое-то странное с светло-белокурою бородой». Отрицательный эффект достигается путем повтора прилагательного «странный».

В портретной живописи у Достоевского преобладает белый или желтоватый цвет. Краски намеренно приглушены, что подчеркивает заурядность персонажей: «белокур», «желтоватый». Он вводит сложные прилагательные с суффиксом -оват, выражающим неполноту признака. Неопределенность цвета еще больше усиливается частым употреблением местоимения *какой-то*: «цвет обоев в гостинице был какой-то грязно-желтый».

Символика красного цвета у Ф.М. Достоевского амбивалентна, связана и с жизнью, и со смертью через образы крови и огня. Наиболее интенсивное проявление жизни приводит к ее уничтожению: «Красное, ну и на красном-то кровь неприметнее...», – рассудил Раскольников, когда совершил убийство. У Катерины Ивановны постоянно выступали на щеках «красные пятна». У пьяного Мармеладова были «красноватые глазки». «Кровь хлынула, как из опрокинутого стакана, и тело повалилось навзничь», «...полез ей в карман, стараясь не замочиться текущей кровию», «Крови натекла уже целая лужа», «А это кровь в тебе кричит. Это когда ей выходу нет и уже печенками запекаться начнет...», «Я весь в крови! – проговорил с каким-то особенным видом Раскольников». Цвет крови постоянно напоминает Раскольникову о содеянном им преступлении. В романе «Преступление и наказание» красный цвет реализует не прямое свое значение, а метафорическое «тревожный, мрачный, трагичный, безнадежный», возникшее в результате актуализации семы «цвета крови». Затем в тексте прослеживается медленный мотив разрушения души, как бы пожирая Раскольникова изнутри: «А это кровь в тебе кричит». Метафора и сравнение «кровь в тебе кричит» и «печенками запекается» символизируют пожирание, уничтожение главного героя изнутри, убийство не дает ему покоя, как в огне: «...с наслаждением выпил залпом Раскольников пиво, как будто потушая огонь в груди», «...глаза его горели лихорадочным огнем...», «огонь, сверкнувший из глаз ее в ту минуту... точно обжег его...», «...окошко... блиставшее, точно в пламени...», «смуглое лицо его разгорелось...», «горящий взгляд Раскольникова готов был испепелить его». «Огромный, круглый, медно-красный месяц глядел прямо в окна». Все эти и множество других примеров свидетельствуют о том, что для Ф.М. Достоевского красный цвет был глубоко символичен. Это цвет крови, пролитой Раскольниковым. Это цвет лихорадки, охватившей главного героя. Это цвет лица Катерины Ивановны, страдающей чахоткой.

Если черное связывается у Ф.М. Достоевского с нечистью, красное – с кровью, а белое и голубое – с небом, то есть все эти цветообозначения связаны с образами или понятиями земного мира или небесного, то есть «человеческого» или «божественного», то желтый цвет связан с болезнью, застоём, старостью. Например, цвет обоев во всех квартирах персонажей романа: «Небольшая комната с желтыми обоями... мебель из желтого дерева... картинки в желтых рамках... желтая мебель у Порфирия Петровича... желтая вода в желтом стакане в конторе...». Слово «желчь» – «общеслав. возникло в результате влияния прилагат. желтый из *зьльчъ*, которое является производным с помощью семы *-ь/чъ* от несохранившегося прилагательного *зьлькъ* «зеленый» [4, с. 144]. Следовательно, слова «желтый», «желчь» и «зеленый» родственные. Это позволяет нам предположить, что цвета «желтый», слова «желчь» и «зеленый», использованные при портретной характеристике героев, а также при описании их психофизического состояния, олицетворяют собой болезнь и порок. Рассмотрим примеры: у Мармеладова «...желтое, даже зеленоватое от пьянства лицо...», у Порфирия Петровича «лицо цвета больного, темно-желтого», «бледно-желтое лицо» у Раскольникова и Катерины Ивановны, у Раскольникова после прочтения письма матери «желчная и злая улыбка... змеилась по его губам...», «Настя возбуждала в нем желчь и конвульсии». Окказиональное употребление глагола «змеилась» помогает вскрыть внутреннее состояние героя. Глагол «змеилась» образован от существительного «змея» и несет в себе негативную оценку. «Змея» с древних времен связан с представлением о существе низменном, коварном и в то же время грозно-могущественном. В библейском сознании богоотступничество ассоциировалось с языческим соблазном, и змея как атрибут богов плодородия стал символом зла, противления истинному богу.

Наличие оттенков в романе выражено двумя способами: прилагательными типа «светло-», «темно-» и суффиксом *-оват-*, указывающим на слабую выраженность цвета: «...лицо Мармеладова темно-желтого», волосы Раскольникова, Дуни, Катерины Ивановны «темно-русые», «светло-выбритый подбородок» у Лужина, Свидригайлов был «со светло-белокурою бородой», Мармеладов был «с желтым, даже зеленоватым лицом... у него сияли крошечные... но одушевленные красноватые глазки», квартальный надзиратель был «с рыжеватыми усами».

Таким образом, цвет играет немаловажную роль в формировании индивидуально-авторской картины мира, что выражается в попытке передать тончайшие оттенки и цветовые нюансы окружающего мира. Так, тематическая группа «цвет» в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» представлена как общезыковыми (их меньше), так и контекстуальными антонимами. В антонимические отношения у автора вступают фактически любые цвета, что в определенной степени затрудняет выявление дифферен-

1046 циального признака, лежащего в основе противопоставления. Определить мотивацию контраста в этом случае помогает сочетание слов – лексическое окружение оппозиции (контекст).

Противопоставление представлено в ряде случаев не антонимической парой, а семантическим полем антонимов, характеризующихся дистантным расположением компонентов противопоставления.

Литература

1. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание: Бедные люди: Романы: Дядюшкин сон: Повесть. – Москва : Художественная литература, 1983. – 782 с.
2. Зубова Л.В. Поэзия М. Цветаевой. Лингвистический аспект. – Ленинград : ЛГУ, 1989. – 282 с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – Москва : Русский язык, 1988. – 915 с.
4. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь / изд-е 3-е испр. и дополн. – Москва : Просвещение, 1975. – 542 с.

Sugirbekova S.R.

Almaty Management University, School of Media and Film

The opposition of conceptual colour signs in the idiosyle of F.M. Dostoevsky (on the material of the novel “Crime and Punishment” by F.M. Dostoevsky)

The paper deals with the colour conceptually significant opposition represented in the novel “Crime and Punishment” by the colours: red, yellow, black, white, green, blue. The main feature underlying the contrast is the belonging of this or that colour to a dark or light palette of colours.

Keywords: colour, concept, opposition, contrast.

Особенности комментария в социальной сети (на материале туристских комментариев о Китае в соцсети «Инстаграм»)

Данная статья посвящена изучению языковых особенностей комментариев в социальной сети Инстаграм. Автор статьи рассматривает языковые особенности туристских комментариев в данной социальной сети, такие как: темпоральная недолговечность, жанровое закрепощение и орфографические средства оформления комментариев. В статье проанализированы такие графико-орфографические средства, как использование прописных букв, слов на английском языке, а также использование эмодзи и символов.

Ключевые слова: социальная сеть Инстаграм, туристский комментарий, языковые особенности, орфографические средства, эмодзи.

Интернет представляет собой глобальный банк данных и дает возможность онлайн-коммуникации. В последние годы активно развиваются социальные сети, которые становятся важным аспектом существования интернет-сообщества. С развитием социальных сетей комментарий стал дискуссионной площадкой по многим вопросам и проблемам. Изучение комментариев стало одним из перспективных направлений. Целью данной статьи является описание жанра комментария, его особенности в социальных сетях. Эмпирическим объектом исследования являются комментарии пользователей в социальной сети «Инстаграм» к путешествию в Китай. Исследование проводилось на 60 примерах о поездке в Китай, которые были взяты по хэштегу «поездка в Китай» в 2019–2021 гг. в социальной сети Инстаграм. Метод исследования – изучение литературы, документов и результатов деятельности, сравнение и качественный контент-анализ.

Комментарий в Толковом словаре Ожегова С.И. и Шведовой Н.Ю. понимается, во-первых, как «Разъяснительные примечания к какому-н. тексту.», а во-вторых, как «Рассуждения, пояснительные и критические замечания о чем-н» [3, с. 1033]. Мишель Фуко отмечает, что «комментарий предотвращает случайность дискурса тем, что... он позволяет высказать нечто иное, чем сам комментируемый текст, но лишь при условии, что будет сказан и в некотором роде осуществлен сам этот текст» [2, с. 35–58]. Комментарий – это выражение

личного отношения к окружающей деятельности, это выражение собственной оценки элементов картины мира. Автор интернет-комментария максимально фиксирует в тексте в виде мнения (своего или кого-либо третьего) фрагменты анализа действий или критики объекта публикации. Актуальное событие во внутренней и внешней политике, экономике, науке, искусстве может стать содержанием комментария. Основной целью комментария является направление внимания адресатов на новые актуальные факты, выходящие на первый план общественной жизни, оценивать их [4, с. 10–11]. Через комментарий люди обмениваются своими мнениями и взглядами к одному общему объекту. Благодаря тому, что информация в интернете распространяется гораздо быстрее, чем в печати или по радио, мы можем узнать чужие мнения и показать свои взгляды в считанные секунды.

Что касается вопроса описания жанра интернет-комментария, вслед с Аникиной, жанр в данной статье понимается как определенные устойчивые типы и формы высказываний, клише, принятые в той или иной сфере использования языка. В таком случае жанр включает в себя как структурно-формальные характеристики, так и некоторые языковые характеристики. Он представляет собой средство коммуникации и обмена личными мнениями. В нашем случае мы обращаемся к определенному кейсу – анализу социальной сети Инстаграм (Instagram), а именно публичных коммуникаций вокруг сообщений о поездке в Китай. Социальная сеть Инстаграм представляет собой интернет-сервис для организации коммуникации в интернете. Инстаграм – это один из самых молодых социальных сетей, но уже набрала популярность среди интернет-пользователей. «Россия вошла в пятерку странлидеров по числу пользователей сервиса Инстаграм. Об этом на официальном сайте сообщили сами представители Инстаграм и подчеркнули, что в России наблюдается наиболее активный рост Инстаграм-сообщества» [1, с. 233–236].

Под Инстаграм мы понимаем американскую социальную сеть для обмена фотографиями и короткими видеороликами, позволяющую снимать фотографии и видео, применять к ним фильтры, а также распространять их через свой сервис и ряд других социальных сетей [5]. Социальная сеть Инстаграм – это бесплатное приложение для обмена фотографиями и видеозаписями, где позволяется снимать фотографии и видео. Данное приложение совместимо с большинством современных мобильных устройств. Инстаграм – это приложение фотолюбителей по всему миру, дает возможность быстро обработать фотографии, которые были сделаны на мобильные устройства. Инстаграм также позволяет пользователю выразить свое мнение в ответ на любой заданный стимул. Хотя в исследовании Аникина Т.В считает, что «спецификой социальной сети Инстаграм все же является фотографии и видеоматериалы... комментарии являются второстепенным» [1, с. 233–236], следует отметить, что комментарий в Инстаграме является важным средством выразительности.

По результатам анализа отобранного материала мы заметили, что комментариям в социальной сети характерны следующие особенности:

1. Комментариям характерна недолговечность.

Благодаря быстрой скорости распространения информации в интернете, дискуссии и сообщения в социальной сети Инстаграм длятся краткое время: от несколько часов до несколько дней. Пользователи активно обсуждаются по одной теме заканчивается в течение 2–3 дней после возникновения. Комментарии могут возникать позже, но в целом за короткое время.

2. Комментариям характерно жанровое закрепощение.

Интернет-комментарий более приближается к устной речи, это зависит от того, что сообщение в социальной сети производится быстро и комментарий в интернете требует реакции в течение короткого времени. Дискуссии в социальной сети похожи на переход бытовых сообщений в интернет в письменной форме. Предложения в этих дискуссиях представляются короткими и неполными. Такое явление часто встречается в разговорной речи в нашей обычной жизни:

В примере *«Вопрос привычки. Я люблю азиатскую кухню. И японскую и китайскую»* (Instagram, mary_shik_, 24 июня 2019 г.) предложение «Вопрос привычки» понимается в контексте: в диалоге один пользователь говорит, что он не любит китайскую острую еду, и пользователь mary_shik_ отвечает, что это вопрос привычки. Если читаем его без контекста, будет непонятно, о чем говорит автор комментария.

«Обожаю нетривиальные сочетания в еде и особенно кисло-сладкий соус» (Instagram, karina.nofashion, 23 июня 2019 г.); *«привыкаю к нему»») к сладко-кислому»* (Instagram, zanna_gizoeva, 23 июня 2019 г.). В этом диалоге автор zanna_gizoeva говорит «привыкаю к нему», не указывая к чему-то конкретному, но оба пользователя понимают, о чем идет речь. Люди общаются в социальной сети как в реальной жизни, поэтому эти дискуссии часто происходят в разговорном стиле.

3. В комментариях употребляются орфографические средства оформления

При анализе примеров собранных интернет-комментариев в социальной сети Инстаграм мы заметили, что встречаются графико-орфографические средства оформления комментариев: заметить важную информацию прописными буквами и словами на английском языке, использование эмодзи или символов, у которых есть конкретные значения, что понятно всем пользователям социальной сети.

Часто встречается, что автор комментария подчеркивает важную информацию выделенными прописными буквами:

«О КИТАЙЦАХ. ОТНОШЕНИЕ К ИНОСТРАНЦАМ» (Instagram, alisa_prokitai, 28 июня 2020 г.) в этом примере автор пишет предложение заглавными буквами, чтобы другие пользователи обратили внимание на свой комментарий.

«НИКТО не говорит по-английски! И это конечно тот еще квест! Даже в ресторане или таксисты не знают элементарно how much it cost (сколько стоит?) Ребята, не как так???» (Instagram, sasha_moskvina_instyle, 18 ноября 2019 г.) Читая «НИКТО» в этом комментарии, мы как будто чувствуем удивление и возмущение автора и можем представить себе ситуацию, когда ему было неудобно путешествовать по Китаю.

Важная информация также подчеркивается многократными буквами, например: «Крууууууу!!!» (Instagram, slavashark, октябрь 2019 г.), читая этот комментарий, мы понимаем, что автор много раз видел, что кто-то курит и он уже устал от этого.

Эмотиконы, смайлы, символы и пунктуации помогают быстрее и четче выражать эмоции и чувство автора комментария, поэтому пользователям социальной сети нравится ставить в своем комментарии и общении смайлы. Даже видим, что в некоторых комментариях автор только ставил смайлы без ни одной буквы. С одной стороны, эти смайлы могут оживить дистанционные общения, с другой стороны, ставить эмотиконы быстрее, чем печатать целые слова или предложения.

«Как же невероятно красиво 😍» (Instagram, olya.pogulyaeva, октябрь 2019 г.)

«Ого, как красиво ты снял 😍😍» (Instagram, октябрь 2019 г.)

«😍😍😍😍» (Instagram, bonolga_model, сентябрь 2020 г.)

«👍👍👍» (Instagram, danyamira, сентябрь 2020 г.)

«Какая красота 😍» (Instagram, rocksa_ustynenko, сентябрь 2020 г.)

«♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡♡» (Instagram, angela.melnychuk, 14 апреля 2021 г.)

В комментариях, написанных на русском языке, часто видим пунктуацию «)))», которая обозначает «улыбочка». Символ «)))» – иногда короткие, иногда длинные, – но обычно состоит их трех единиц. В комментарии «Ну все, теперь вы знаете чуть больше о китайских драконах. Можете смело отправляться на их поиски» (Instagram, liyajinjin, 10 апреля 2021 г.) пунктуация «)», которая состоит их одной единицы, выражает, что настроение у автора хорошее и он улыбается, когда он делится с другим своим мнением. А в следующих комментариях: «Наши коллеги из ДВ рассказывали, что ездят в Китай в отпуск, как мы в санатории Белоруссии)))» (Instagram, konatali843, 24 июня 2019 г.) и «привыкаю к нему))) к сладко-кислому» (Instagram, zanna_rizoeva, 23 июня 2019 г.) пунктуация «)))» состоит из трех единиц. Это значит, что настроение у авторов еще лучше и, наверное, они хохочут, когда обсуждают.

Символ «:)» также обозначает «улыбка», например: «Ваши ❤️ поднимают настроение :)» (Instagram, alisa_prokitai, 14 сентября 2020 г.); «Поздравляю вас!:) Китай фаворит в путешествиях, очень круто:)» (Instagram, heelflo, 1 января 2020 г.)

Кроме того, восклицательный знак «!» часто печатают три раза или больше, чтобы выразить свое удивление, например: «Крууууууу!!!» (Instagram, slavashark, октябрь 2019 г.); «Первая китайская валюта была представлена в 221 году до НЭ!!!» (Instagram, alisa_prokitai, 14 сентября 2020 г.); «Все было украшено золотыми монетами и золотыми драконами – очень красиво!!!» (Instagram, nickyveronicky, 4 декабря 2018 г.) В этих примерах восклицательный знак повторяется два или три раза. Чем больше раз повторятся восклицательный знак, тем более удивляется автор комментария.

Комментарии, написанные на русском языке, часто включают в себя слова английского языка. Такое явление тоже получило популярность у русских пользователей социальной сети Инстаграм.

«Отношение к иностранцам – the best 🍑. Всегда приветливые, многие просят сфотографироваться с иностранцами» (Instagram, o_chemyakina, 30 января 2019 г.);

«It's awesome!» (Instagram, nobubatta, сентябрь 2019 г.);

«Beautiful 🍷» (Instagram, gijs.rijkeboer, сентябрь 2019 г.);

«Super view 🍷🍷🍷» (Instagram, surprise_cake_olga_darmina, сентябрь 2019 г.);

«Wow 🍷» (Instagram, fabiolous_travels, октябрь 2019 г.)

Кроме того, в ходе исследования заметили, что в комментариях встречаются орфографические ошибки. Пользователи социальной сети стараются отвечать на сообщения в короткое время, менее обращая внимание на орфографию. Но это не мешает другим понять его мысль.

«Китай – моя огромная мечта, такая же как и китайский язык 🍷 нет не была, но буду обязательно 🍷🍷🍷» (Instagram, karpova2290, август 2020 г.)

В этом примере слово «Китай» должно написано в именительном падеже «Китай». А в следующем примере «В Китае очень много интересного! А какая в вас была виза, что вы 2 месяца были? Мне больше месяца никак не удастся» (Instagram, tatyana_uralskaya, октябрь 2019 г.) «в вас» нужен предлог «у» с родительным падежом – «у вас». В примере: «Я была в Дальяне 🍷 замучили просьбами сфотографироваться 🍷 я высокая и беленькая, Китайцы как на диковинку на меня смотрели, муж только успевал отбиваться от назойливых Китайцев 🍷🍷🍷» (Instagram, olya_easyway, август 2020 г.) слова «Китайцы» и «Китайцев» должны написаны строчными буквами, как «китайцы» и «китайцев». Но, хотя в этих примерах встречаются орфографические ошибки, читатели комментариев все-таки легко понимают, что автор хочет выразить.

В нашем исследовании мы идем к выводу, что комментарий – это дискуссионная площадка интернета-коммуникации, где пользователи могут выражать собственное мнение и личное отношение к окружающей деятельности, внутренней и внешней политике, экономике, науке, искусству, в том числе и путешествию.

Комментарий как новое явление обладает характерными особенностями: 1) пользователи активно обсуждаются в комментариях в течение 2–3 дней после возникновения одной новости; 2) дискурсы в комментариях выражаются в разговорном стиле, обычно представляются короткими и неполными, и только стороны дискурса могут точно понять о чем идет речь; 3) комментарий оформляется многими орфографическими средствами: важная информация часто подчеркивается прописными буквами, символами и эмоджонами.

Литература

1. Аникина Т.В. Языковые особенности комментариев в социальной сети Инстаграм. // Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – № 3 (4). – С. 233–236.
2. Вежновец Е.А. Комментарии в социальных сетях, производство и воспроизводство интернет-дискурса. // Современный дискурс-анализ. – 2016. – № 2. – С. 35–58.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – Москва : Издательство «Азъ», 1992. – 1033 с.
4. Сидорова И.Г. Коммуникативно-прагматические характеристики жанров персонального интернет-дискурса (сайт, блог, социальная сеть, комментарий) // дисс. канд. филол. наук. – Волгоград, 2014. – Т. 10. – 23 с.
5. Instagram [Электронный ресурс] // Wikipedia. – Режим доступа: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Instagram>

Sun Weifang

Pushkin State Russian Language Institute

Peculiarities of comment in social network (on the basis of tourist comments about china in the instagram social network)

This article is devoted to the study of the language features of comments on the social network Instagram. The author of the article considers the linguistic features of tourist comments in this social network, such as temporal fragility, genre enslavement and orthographic means of commenting. The article analyzes such graphic and orthographic means as the use of capital letters, words in English, as well as the use of emoji and symbols.

Keywords: social network Instagram, tourist commentary, language features, orthographic means, emoji.

Временная локализованность в паремиологических единицах азербайджанского и русского языков

В статье исследуется система полиформенного представления общевременности (панхронизма) характерное для обоих языков – азербайджанского и русского. Доминантной формой при этом для русского языка является форма настоящего времени, а для азербайджанского – форма будущего времени. То, что панхромная форма времени характерна для паремиологических единиц языковой системы, имеющих высокую смысловую абстракцию, отмечается на примере русских и азербайджанских пословиц. Грамматическая форма конкретного (физического или грамматического) нейтрализуется и переводится на уровень панхронизма, общевременной отнесенности. Это закон для пословиц.

Ключевые слова: панхронизм, паремиологические единицы, смысловая абстракция, пословицы.

Временная локализованность (категория времени) – характерная черта всякого предложения. Обычно преломления временного плана рассматриваются на фоне «ощущаемого» (физического) времени, которое находит свое отражение во временных формах глагола сказуемого. А.В. Исаченко пишет: «Временной фактор так или иначе заключен в самой грамматической семантике любого глагола, как части речи. Глагол – это прежде всего «темпоральная часть речи» [3, с. 419]. Однако если принять, что «в этом смысле язык непосредственно отражает основные формы бытия», то трудно приписывать отражательную функцию языка глагольной лексеме, глагольной форме. Бесспорно, что все предикативные категории сконцентрированы на глаголе-сказуемом как в русском, так и в азербайджанском языках. Это свидетельство так называемой вербоцентричности этих языков, то есть вербоцентричности системы предикативных единиц обоих языков.

В отражательной функции языка глагольная форма не имеет исключительной силы: функции языка (отражательная, гносеологическая, прагматическая и т. п.) выполняются не финитным глаголом в той или иной временной или личной форме, а предикативными единицами – предложениями, носителем основных категорий в которых является, безусловно, глагол-сказуемое. Но в русском и азербайджанском языках есть и назывные предложения, предика-

1054 тивность которых выражается невербально. Следовательно, когда речь идет о предложенческих категориях лица, времени и т. п., следует принимать во внимание не «секундарное» выражение этих категорий в словоформах, а их функциональное назначение в предикативных единицах.

Квалифицировать временную локализованность обычных предложенческих конструкций (*Я вчера ходил в библиотеку; Я сегодня иду в библиотеку; Я завтра пойду в библиотеку*) и паремиологических единиц в одном ключе не обоснованно. В случаях *Я ходил, Я иду, Я пойду* говорящий, как бы чувствует себя в рамках обозначенных форм времени априори: форма *Я иду* называется планом эгоцентрического времени (времени вокруг меня), времени отсчета, чему предшествует *Я ходил*, за чем следует *Я пойду*. Так что форма времени «вокруг меня» оказывается некоторой доминантой в системе временных форм предложения – высказывания.

Следовательно, мы принимаем постулат о временной локализованности не глагола, каким бы организующим центром предложения эта часть речи ни была, а предложения в целом.

«Безусловно, глагольные формы могут быть использованы для выражения тех отношений, которые в нашем обиходе получили названия «прошлое», «настоящее» или «будущее», но этим их грамматическая семантика не только не исчерпывается, но и не определяется решающим образом» [3, с. 419]. План времени в паремиологических единицах не локализован в традиционном смысле слова. Время в пословицах представлено обобщенно, как абстрактная категория обобщенной семантической структуры, как элемент последней. Это время – панхроническое, и оно свойство не глагольного предиката, а целостного утверждения – высказывания со значением тотальности:

1. *Abdal at mindi, özüni bəy sandı;*
Abdal at minər, özüni bəy sanar;
Abdaldan bəy olmaz, bəy atını minsə də;
At minməyən abdal bəy olmaz;
Abdal at minsə də, ondan bəy olmaz;
Abdal at minir, özüni bəy sanır;
Abdal at minsə, özüni bəy sanar u t.n.

2. *Глупому сыну наследство не в помощь;*
Глупому сыну наследство не поможет;
Глупому сыну что наследство, что нищета – одно и тоже;
Глупому сыну отцовское богатство не впрок;
К чему сокровище в руках глупого сына

Временная структура всех конструкций ориентирована как бы от настоящего к будущему, если даже имеются формы прошедшего времени (санды; при возможности «не в помощь было»). Но прошедшее время, столь не характерное для выражения панхронизма, также обслуживает обобщенное значение, как всякое назидание, расширенное настоящее, поглощающее

и будущее время; во многих паремиях между «настоящим» и «будущим» невозможно провести грань:

1) *Damazlığını yeyən tamarzı qalır =
Damazlığını yeyən tamarzı qalar (qalacaq).
Dadsız şorbaya duz da kar eləməz (eləmir)*

2) *Ошпаренный кот и холодной воды боится (станет бояться)*

Взаимозаменяемость форм настоящего и будущего времен в азербайджанских пословицах представлена шире, чем в русском языке. В русском такая широкая взаимозаменяемость имеет место в области замены будущего времени 2 лица единственного числа и инфинитива:

1. *Ər çörəyi ər boğazında qalmır – Ər çörəyi ər boğazında qalmaz [5, с. 267].*

2. *На чужое горе не наплакаться = На чужое горе не заплачешься.*

Эту картину лучше проиллюстрировать идентичными для обоих языков пословичными конструкциями:

1. *Özgə atına minən tez düşər = Özgə atına minən tez düşür [5, с. 421].*

2. *На чужом коне не наездишься = На чужом коне не наездиться и т. д.*

3. *Qoyun olan yerdə canavar həmişə var, xanım = Qoyun olan yerdə canavar da olar = Qoyun olan yerdə canavar da olur [2, с. 380].*

Как видно из литературного примера, для актуализации плана времени часто включаются кванторы 'həmişə', 'hər zaman', 'всегда', т. е. кванторы всеобщности (которые охватывают план времени, план лица-субъекта, план пространства): *Səhənnəmə gedən həmişə özünə yoldaş axtarar = Səhənnəmə gedən özünə yoldaş axtarar (axtarır).*

В азербайджанских пословицах все же форма «неопределенного будущего» времени III лица составляет доминантную форму:

1. *İlan ulduz görməsə ölməz [2, 359]*

İlan ulduz görməsə ölən deyil =

İlan ulduz görməsə ölməyəcək

İlan ulduz görməsə ölmür axı

В русском языке такой доминантной формой является будущее время II лица глагола-сказуемого:

1. *На чужой роток не накинешь платок.*

2. *Дракою прав не будешь.*

3. *В дороге и ворога назовешь родным отцом.*

Но в русском языке прослеживается следующая закономерность: конструкции отрицательной структуры (негации) допускают вариантность *не накинешь – не накинуть*, т. е. отрицательная форма личного глагола заменяется отрицательной формой инфинитива: *Дракою правым не бывает; Квашни крышкой не удержат (не удержишь)* и т. п. А утвердительные

инфинитивные формы варианты не транспонируют: в дороге и ворога назовешь родным; обсевок поневоле обходишь; тише едешь, дальше будешь.

В азербайджанском языке инфинитивные конструкции в сфере обобщенного содержания, т. е. в создании этого обобщенного смысла, не участвуют; участвуют сочетания инфинитива с предикативными словами *olar, olmaz, gərək (dir)* и т. п. Сравним:

1) *Слезами дело не поправишь = Слезами дело не поправитъ (горю не поможешь = не помочь) = Слезами дело нельзя поправитъ*

2) *İlanı yaralı buraxmazlar = İlanı yaralı buraxmaq olmaz = Qoyunu qurda tapşırmaq olmaz* и т. п.

Так что структурно «эквивалентами» оказываются в обоих языках конструкции с инфинитивным сочетанием типа «нельзя помочь» = «buraxmaq olmaz»: *Dadanan dayanmaq bilməz; Qurda qoyun tapşırmaq olmaz (tapşırmaq)* и т. п.

Релевантным для обоих языков является выражение (даже структурирование) обобщенного, «гносеологического» времени композицией «от настоящего к будущему». В формировании этого временного среза участвуют и лексические средства типа «olar-olmaz», «можно-нельзя». Участие этих элементов чувствуется даже в конструкциях с побудительной модальностью, когда глагол-сказуемое имеет форму вторичного императива:

– *На ласковое слово не надейся, а на грубое не гневайся;*

– *На лошадь не плеть покупай, а овес (нельзя надеяться; не надо гневаться; не надо покупать);*

– *Qarıya gələn düşməni də qovma (qovmazlar; qovmaq olmaz); Bir qulağın dar eylə, bir qulağın darvaza (eləmək lazımdır); Birini gör fikir eylə, birini gör şükür eylə (eyləmək lazımdır)* [2, с. 367].

Панхроническая суть смысла пословиц сохраняется даже в случаях, когда пословицы включаются в текст как вполне конкретные предложения с конкретным субъектом и конкретным временем:

1) – *Mən bu sirri öyrənsəm, əvəzində nə verərsən?*

– *Nə verəcəm, ay nişanlısı göyçək, görmürsənmi dilənçidən pay umuram = Dilənçidən pay ummazlar; ... pay ummaq olmaz.*

2) – *Комбайнов у меня нет. Не дают. Попросил дирекцию. Жду. Но на дядю надеюсь, а сам не плошаю – начал ручную уборку = На бога надейся, а сам не плошай.* Смысл подобных форм воспринимается адекватно, благодаря социально значимому, социально закрепленному свойству пословиц быть «общеизвестной истиной» в устах народа.

Как мы уже убедились, пословицы живут и употребляются в языке по амплитуде «максимальная обобщенность – максимальная конкретность» (*Dilənçidən pay ummazlar – Dilənçidən pay umuram*) как временного плана, так и позиции субъекта-лица. Подобная специфика пословиц существенна для обоих языков. Эта специфика системно противопоставляет паремиоло-

гические единицы обычным предложением единицам, которые не могут функционировать на плоскости и в сфере абсолютной обобщенности, максимальной абстракции семантической структуры предикативных единиц: *Он достал с верхней полки старинную книгу в кожаном переплете.*

Итак, чем выше степень семантической обобщенности предикативной единицы, тем больше возможности ее видоизменений по шкале «абстрактное-конкретное» в плане всех категориальных параметров – времени, лица и т. п. Обычные предложения как предикативные единицы с конкретным значением не обладают подобной функциональной шириной действия по отмеченной шкале.

Данная закономерность также универсальна для обоих языков. Анализ привлеченных примеров – достаточное свидетельство этому утверждению. В сфере категории времени в категории анализируемых единиц обоих языков тождеств, идентичности намного больше, чем специфики. Это тоже объяснимо: «законы логики общечеловечны, они одинаковы для всех людей, стремящихся к достижению истины» [4, с. 241]. По этим законам язык выполняет свою основную функцию. Эта функция, по мнению Л. Вейсгербера, заключается в том, что в языке «оформляется и закрепляется понятийный образ мира» [1, с. 133]. И примечательна мысль П.В. Копнина по поводу всеобщности категорий мышления: «Когда мир, созданный человеческим мышлением, превращается в реальный мир созданных в практике новых вещей и явлений, его категории находят подтверждение своей объективности и всеобщности» [4, с. 150]. Сказанное относится к характеристике всеобщности категории времени в паремиологических конструкциях.

Категория времени в анализируемых единицах формально может функционировать по оси всех трех форм. Но эти формы – прошедшее, настоящее и будущее – ни в коей мере не воспринимаются как абсолютные, т. е. как соответствующие моменту речи. Момент речи – это точка отсчета самой речи, речевого акта субъекта.

Сравним:

1. – *Он сказал, что женино добро колом в горле (глотке) стоит;*
– *Он и говорит, что женино добро колом в глотке стоит;*
– *Он тебе напомнит, что женино добро колом в глотке стоит;*
2. – *Kişi, rəhmətlik, deyərdi: arvad malı alçaq qapıdır; girəndə də başına dəyər, çıxanda da;*
– *Həm bilir ki, arvad malı alçaq qapıdır.*
– *Onda deyəcəklər: arvad malı alçaq qapıdır.*

Как видно, изменение плана времени речи говорящего не высказывает соответствующих изменений в форме обобщенного времени паремиоединицы. Без формы обобщенного времени, следовательно, нет классического пословичного изречения. Эту функцию тотального временного значения

1058 выражают все пословицы – с глаголом-сказуемым в форме и прошедшего времени, и настоящего и будущего времен:

- *Almazı palçığa atmışlar, qiymətinə xələl dəyməmiş;*
- *Qırxında öyrənən gorunda (axirətdə) çalar;*
- *Bülbülə qızıl qəfəsdən kol dibi xoşdur.*

Такая система полиформенного представления общевременности (панхронизма) характерное для обоих языков. Доминантной же формой при этом для русского языка является форма настоящего времени, а для азербайджанского – форма будущего времени:

- *Od yanmayan yerdən tüstü çıxmaz = Без огня дыма не бывает.*

Особенность глобального временного назначения очень часто раскрывается говорящим, подчеркивая «момент истины» лексико-грамматическими средствами:

- *Çərkəz də gəmiçi olacaq?*
- Kişi bir xeyli dillənmədi...*
- *Bilmirəm. Məndən olsa gəmiçilik eləməz.*
- *Niyə ki?*

– *Su sənəyi suda sınar, bala, gəmiçini ya su aparar, ya da suda boğular. Bu gəmi babamı yola salıb, atamı yola saldı, sabah da növbə mənimdir.*

Лексико-грамматические средства – *ay su aparar, ya da suda boğular* (синтаксические), *yola salıb* (давнопрошедшее время), *yola saldı* (прошедшее время), *sabah da...* (будущее время) – служат своего рода кванторами, очерчивающими диапазон общевременности, которая релевантна для пословицы *Su sənəyi suda sınar* (Повадился кувшин по воду ходить – там и голову сломить с тем же значением).

Фактически все временные формы эксплицитно или имплицитно выражают панхронизм. Грамматическая форма конкретного (физического или грамматического) нейтрализуется и переводится на уровень панхронизма, общевременной отнесенности – это закон для пословиц.

Литература

1. Гухман М.М. Лингвистическая теория Л. Вейсгербера // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. – Москва : Наука, 1961. – с. 123–162.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. – Москва : Художественная литература, 1957. – 990 с.
3. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Морфология. – Братислава: Словацкая академия наук, 1960. – 572 с.
4. Копнин П.В. Диалектика. Логика. Наука. – Москва : Наука, 1973. – 445 с.
5. Hüseynzadə Abulqasım. Atalar sözləri. – Bakı : Yazıçı, 1985. – 690 s.

Temporary localization in paremiological units of the Azerbaijani and Russian languages

In the article we consider the system of polyform representation of common time (panchronism), which is characteristic of both languages – Azerbaijani and Russian. At the same time, the dominant form for the Russian language is the form of the present tense, and for the Azerbaijani language, the form of the future tense. The fact that the panchromic form of time is characteristic of the paremiological units of the linguistic system, which have a high semantic abstraction, is noted on the example of Russian and Azerbaijani proverbs. The grammatical form of the concrete (physical or grammatical) is neutralized and transferred to the level of panchronism, general temporal reference. This is the law for proverbs.

Keywords: panchronism, language, paremiological units, high semantic abstraction, transferred to the level, proverbs.

Нововведения в русском языке в период COVID-19

Статья посвящена проблеме формирования в русском языке новых лексико-семантических единиц, которые стали результатом периода COVID-19, привнесшего в жизнь каждого человека на планете много нового. Появились отдельные фильмы, литература, песни, посвященные периоду пандемии и тому, как себя в ней ощущал человек. Все это нашло отражение не только в русском языке, но и во всех остальных языках мира.

Ключевые слова: пандемия, лексика, лексико-семантические единицы, нововведения, COVID-19.

В современном мире все изменяется стремительными темпами. Эти изменения отражаются на всех сферах жизни человека: на социальной сфере, сфере культуры, политики, экономики и даже на языке. Период пандемии сделал изменения, происходящие в современном мире, еще более стремительными и актуальными. Мир с появлением COVID-19 столкнулся с новой реальностью, которую начали изучать ученые из различных областей науки, в том числе и лингвистики.

Пандемия привнесла во многие языки множество нововведений. В том числе в русский, английский, польский, белорусский, немецкий и китайский языки – абсолютно во все. Появилось огромное количество работ, посвященных «коронавирусной эпохе» и нововведениям, которые она привнесла. «Коронавирусный дискурс» был на слуху в медийной сфере, в политическом дискурсе, в интернет-коммуникациях. Хотя сейчас он смещен с поля зрения многих стран другими событиями, тем не менее, ежедневно в новостях каждой страны публикуются сводки о новых заболевших.

В.С. Арутюнян пришел к выводу о том, что и экономический дискурс изменился в период пандемии. По его мнению, в 2020 году возникли новые культурные смыслы в языковой картине мира. Автор провел исследование дискурса периода пандемии и констатировал, что он сдвинулся в сторону негативной коннотации. В языковой картине мира он выявил новые культурные смыслы, которые номинировал как «критический стресс», «вирус-виновник», «вирус-разрушитель», «заболевание-кризис». Основу данных выражений заложила лексема *COVID-19*, либо ее развернутая интерпретация. В.С. Арутюнян

также отмечает, что на сегодняшний день дискурс приобрел положительную динамику, связанную с появлением прививок и всеобщей вакцинацией. Смыслообразующим лексическим выражением, заложенным уже в эту положительную динамику, было выражение «vaccination programme» [1, с. 82].

Т.Б. Радбиль, Л.В. Рацибурская и И.В. Палоши обращают особое внимание на лексико-семантические единицы, которые появились в период коронавируса. Они считают, что эти новации заключаются в том, что ранее заимствованные слова начинают приобретать новые значения и коннотации, расширяют свою сферу употребления за счет таких контекстов, в которых они ранее не могли применяться. В таких случаях, считают авторы, можно говорить о новых «полисемах», новой «омонимии» [3, с. 64].

Что касается первого понятия, используемого авторами, – «новая полисемия», то оно раскрывается ими на основании произошедшего семантического сдвига в слове *самоизоляция*. Данный термин в основных русских словарях не значится. Но несмотря на это с 30–40-х годов XX века этот термин в русском языке все-таки существовал. Подтверждается это данными Национального корпуса русского языка, в котором приводится следующее: «Как-то раз, в августе, когда я “сидел” уже много месяцев совсем один, был болен, не ходил на прогулки и почти весь день лежал (по предписанию врача) – пришло мне от скуки в голову испробовать, как проведу я ровно неделю добровольной самоизоляции [4, с. 325]. Исходя из этого отрывка можно сделать вывод о том, что это слово все же как-никак использовалось в русском языке.

Если обращаться к словообразованию, то *самоизоляция* состоит из двух частей: само, что означает направленность действия на самого себя. А вот вторая часть этого слова и означает то действие, которое направляется на себя. То есть *самоизоляция* – это направление изоляции на себя [5, с. 865–886].

Тем не менее, Т.Б. Радбиль, Л.В. Рацибурская и И.В. Палоши считают, что термин *самоизоляция* можно использовать в двух немного отличающихся друг от друга значениях: индивидуально-личностном, когда происходит физическое ограничение самого себя на передвижение в пространстве и психологическое отграничение от общения с другими, отстранение от общества; социально политическом, когда осуществляется политика изоляционизма со стороны каких-либо социальных институтов или всего государства в целом [3, с. 72].

И в том, и в другом смысле важна целерациональность действия, его сознательность, добровольность. Но, по мнению Т.Б. Радбиля, Л.В. Рацибурской и И.В. Палоши, *самоизоляция* приобрела новое, третье значение в период пандемии COVID-19 – «добровольная изоляция с целью предотвратить распространение эпидемии». Но тут происходит небольшая нестыковка. Рациональность этого действия осталась, но о добровольности такого сказать уже нельзя. Подтверждается отсутствие добровольности тем, что слово *самоизоляция* используется в таких фразах, как *отправить на самоизоляцию*,

что попросту означает посадить на карантин, *режим самоизоляции*, что также подразумевает насильственное ограничение возможностей, принудительность действия. Вместе со словом *самоизоляция* уже рядом используется и слова *принудительная, вынужденная*. Все это говорит о том, что период пандемии повлиял на формирование в языке ранее несовместимых лексических единиц.

О втором явлении «новой омонимии» говорят те же авторы. В пример они приводят слово *корона*, которое стало означать совсем не предмет, надетый на голову первого лица государства. *Корона* – это официальный вариант лексемы *коронавирус*, простое его усложнение. Вместе с тем *корона* используется и в таких фразах как *поймать корону* [3, с. 75].

Но помимо упомянутых авторами изменений есть и другие. К примеру, это явления «неузуального изменения объема семантики». Продемонстрировать эти изменения можно на слове *вирус*. Такое сужение значений можно было наблюдать в эпоху СССР, когда под словом *партия* обозначалась одна конкретная единица – КПСС. Также и сегодня слово *вирус*, обозначает один конкретный его подвид COVID-19 [2, с. 72].

Кроме того, также в русском языке можно отметить «лексические инновации». Они приходят в русский язык из других языков. Но важно отметить тот факт, что эти нововведения не просто перенимаются русским языком, но и приобретают новые свойства. К примеру, это может быть слово *ковид*. В ходе лексического освоения данной лексемы она была переведена на кириллицу, что может говорить о ее лексическом освоении. Кроме того, подтверждает лексическое освоение данной лексемы и тот факт, что она стала использоваться в «игровых» метафорических моделях, таких как: *У ковида женское лицо? Большая часть заболевших коронавирусом в Челябинской области – женщины. Ковид крепчает: в России выявили более семи тысяч зараженных за сутки*. Освоение новшества в данном случае происходит на основании включения в языковую игру фразеологизмов и метафор.

К нововведениям периода пандемии также можно добавить «лексико-словообразовательные инновации». Они связаны с образованием слов, присущем русской словообразовательной системе, созданием новых слов с использованием разнообразных механизмов узуальной и окказиональной деривации.

Так, слово *ковид* включается в модели аффиктивного словообразования, в результате чего образуется неодериват *ковидный*: *Ковидный день календаря: вирусологи прогнозируют пик заболеваемости седьмое ноября*. Характерно, что и упомянутая выше лексема *коронавирус* имеет одномодельные с лексемой *ковид* дериваты: *Несмотря на «коронавирусные» ограничения, фестиваль продолжается*.

Таким образом, на основании проделанного анализа можно сделать вывод о том, что русский язык успешно справляется с вызовами, которые

были брошены ему со стороны изменяющейся вокруг реальности. Язык, на котором говорит огромное количество людей, не просто фиксирует новые реалии и смыслы: он еще и подсказывает своим носителям путь в их интерпретации, то есть решает эвристические и прогностические задачи по осмыслению новых условий человеческого существования, обнаруживая при этом значительный креативный и экспрессивный потенциал.

Лексико-семантические, собственно лексические и лексико-словообразовательные инновации в каком-то смысле помогают носителям языка справиться с когнитивным диссонансом, пережить трудные обстоятельства, отражая, как в зеркале, все наши страхи и чаяния, боли и радости. Поэтому, поняв, что и почему сегодня происходит в языке, мы поймем многое и в себе – что и почему происходит с нами. И, может быть, благодаря этому, нам станет чуть легче жить в таком непросто́м сегодняшнем мире, где правит коронавирус.

Литература

1. Арутюнян В.С. Культурные смыслы экономического дискурса в контексте пандемии 2020 // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2021. – № 2. – С. 71–86.
2. Данкова Н.С. Репрезентация пандемии в СМИ: метафорический образ войны (на материале американских газет) / Н.С. Данкова, Е.В. Крехтунова // Научный диалог. – 2020. – № 1 (8). – С. 69–83.
3. Радбиль Т.Б., Рацибурская Л.В., Палоши И.В. Активные процессы в лексике и словообразовании русского языка эпохи коронавируса: лингвокультурный аспект // Научный диалог. – 2021. – № 1. – С. 63–79.
4. Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст: коллективная монография / под редакцией Л.В. Рацибурской. Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014. – 325 с.
5. Савченко А.В. Коронавирусные неологизмы: от лексики и фразеологии к интернет-мемам (на материале русского и китайского языков) / А.В. Савченко, Лай Янь Цзюнь // Коммуникативные исследования. – 2020. – Т. 7. – № 4. – С. 865–886.

*Wang Tingyan
Mitrofanova I.I.*

Peoples' Friendship University of Russia

Innovations in the russian language during COVID-19

The article is devoted to the problem of the formation of new lexical-semantic units in the Russian language, which were the result of the COVID-19 period, which brought a lot of new things to the life of every person on the planet. There were separate films, literature, songs dedicated to the period of the pandemic and how a person felt in it. All this is reflected in the language, not only Russian, but also in all other languages of the world.

Keywords: pandemic, vocabulary, lexico-semantic units, innovations, COVID-19.

Специфика иноязычного учебного текста и его использование в условиях цифровизации образования

В статье рассматриваются отличительные черты иноязычного учебного текста и его функции в процессе обучения иностранным языкам. Кроме того, описывается принцип двуплановости построения занятий, осуществление которого решается за счет использования различного рода текстов. Отдельное внимание уделяется проблеме использования текста в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: текстоцентричность, иноязычный учебный текст, двуплановость обучения.

Настоящая статья посвящена рассмотрению особенностей иноязычного учебного текста, анализу его места в триаде «текст – учебный текст – иноязычный учебный текст», а также проблеме его использования в современных условиях.

Одним из важнейших принципов современной методики обучения иностранным языкам является ее текстоцентричность. Текст рассматривается как «начало и конец» учебной деятельности, основа построения отдельного урока и всего курса: он используется и как информационное пространство, и как средство коммуникации, и как форма взаимодействия участников учебного процесса, и как инструмент обучения.

Но что мы понимаем под иноязычным учебным текстом? Каковы его особенности? Какие к нему требования?

Чтобы определить специфику иноязычного учебного текста, следует рассмотреть триаду «текст – учебный текст – иноязычный учебный текст» и выявить, что объединяет иноязычный учебный текст с текстом в широком смысле слова – продуктом речевой деятельности и отдельно с учебным текстом, а затем выявить его специфические черты.

В общей лингвистике текста текст как продукт речевой деятельности определяется как «целное, связное речевое сообщение, характеризующееся, с одной стороны, единой для всех частей сообщения коммуникативной целью, а с другой – единством синтаксических, грамматических, семантических и стилистических особенностей» [3, с. 7]. Его неотъемлемыми категориями считаются интенциональность, структурная связанность (когезия и когерент-

ность), воспринимаемость, информативность, ситуативность, интертекстуальность, которые в совокупности формируют основную характеристику текста – текстуальность.

Текст является компонентом трехчастной структуры коммуникации: «автор – текст – адресат», поскольку он всегда представляет собой смысловое высказывание и предполагает наличие автора и адресата. Среди множества аспектов анализа текста основными считаются функциональный и прагматический. Функциональный аспект связан с собственно текстом, с его содержательными характеристиками, он отражает конкретное значение языковых единиц применительно к общему замыслу текста, в то время как прагматический аспект связан с автором и адресатом текста, а главное – с их взаимодействием в акте коммуникации [1].

Учебный текст предназначен для учебных целей и является частью учебного процесса. А это означает, что учебный процесс предъявляет к тексту определенные требования. Поэтому, обладая всеми перечисленными выше характеристиками, учебный текст имеет свою специфику. Например: он представляет собой уже не трехкомпонентную, а многокомпонентную структуру с новым «актером» – преподавателем, который адаптирует, интерпретирует или самостоятельно создает учебный текст. Тогда общую схему учебного текста можно представить так:

«автор – текст – преподаватель – учебный текст – адресат»

Важно отметить, что автором учебного текста может быть не только преподаватель, но и учащийся, поскольку в ходе занятия он выступает как в роли реципиента, так и в роли создателя текста.

Участие преподавателя, смена ролей учащегося и функции текста в процессе обучения являются основанием для выделения наряду с функционально-прагматическим еще одного, нового, аспекта анализа текста – методического. Этот методический аспект устанавливает соответствие текста учебным задачам и специфицирует уже существующие характеристики. Так, применительно к учебным задачам:

- *интенциональность* текста отражает не только его внутренний, но и «внешний» смысл, а именно методический замысел преподавателя – чему обучает данный текст, для каких учебно-методических целей предназначен: информирует, воспитывает, оказывает этическое или эстетическое воздействие, представляет собой поведенческую, речевую, языковую модель, содержит лексико-грамматический материал для анализа, является стимулом к дальнейшим учебным действиям и т. д.;

- *структурная связанность* в приложении к учебному тексту, как правило, предполагает эксплицитность логико-смысловых связей, четкость синтаксиса, оформленность грамматических конструкций, соответствие характеристикам конкретного жанра. Например: если это текст-повествование, то

со смысловой точки зрения для него предпочтительна цепная и параллельная тема-ремная связь, а с точки зрения формальной структуры – референция, субституция, конъюнкция как способы соединения предложений;

- *информативность* как уровень полезной информации, степень ожидаемости/неожиданности или известности/неизвестности содержания учебного текста потенциально корректируется преподавателем, который может задать тему и цель, тогда информация текста в большей степени будет отвечать ожиданиям учащихся, а может попросить их самостоятельно вычленив какую-то определенную информацию, определить тему, и тогда ступень информативности будет ниже. Кроме того, учет информативности как соотношения основной и второстепенной информации текста помогает определить место конкретного текста в системе других учебных текстов, а также вид работы с ним. Например, тексты с высокой степенью информационной насыщенности, в которых почти все факты относятся к числу основных и одинаково важны, а второстепенная информация составляет менее 25 %, с методической точки зрения используются в основном для изучающего чтения, тогда как тексты с другими показателями предназначаются для ознакомительного или просмотрового чтения [1];

- *восприимчивость*, т. е. учет адресата и его способности адекватно воспринимать текст. В приложении к учебному тексту оценивается не только с помощью общих параметров (уровень исходных знаний, социально-психологический статус, культурно-образовательный уровень реципиента и т. д.), но и с учетом учебно-методических критериев – например, этап и форма обучения, цели задания и условия его выполнения. В учебном тексте на родном языке восприимчивость касается в основном содержательной стороны текста и фоновой информации, а лингвистические проблемы чаще ограничиваются терминами и специальной лексикой.

Таким образом, методический анализ проверяет общие параметры текста на соответствие целям, задачам учебного процесса и уровню обучения. Кроме методического анализа учебный текст нуждается в анализе психологическом, необходимом для прогнозирования понимания текстового материала различными группами учащихся, которое обусловлено степенью их заинтересованности в предлагаемой информации, уровнем образования, возрастом, профессией, кругом интересов, этническими особенностями и т. д.

Что касается иноязычного учебного текста (ИУТ), то он, безусловно, отличается от учебного текста на родном языке. В основе этого отличия лежит тот факт, что хотя в ИУТе усвоению подлежат оба плана – содержательный и формальный, но по значимости и очередности они «меняются местами». Если в учебном тексте на родном языке формальный план «обслуживает» содержательный, т. е. работает на лучшее его понимание, то в иноязычном учебном тексте наоборот: содержательный план текста предназначен не

столько для усвоения, сколько для ознакомления, информирования, провокации, поддержания интереса и стимулирования речевой активности учащихся в то время как реальному усвоению подлежит формальный, языковой, план. Именно языковой материал, а также формирование на его основе речевых умений и навыков является целью работы с текстом.

Поскольку в словосочетании «иноязычный учебный текст» ключевым остается понятие текст, то для него по-прежнему актуальны такие параметры, как интенциональность, информативность, связанность и воспринимаемость, а его учебный аспект определяется через методический анализ трех уровней: содержательного, структурно-смыслового и языкового. К методическому анализу необходимо также добавить анализ психологический, чтобы оценить доступность ИУТа конкретному контингенту учащихся.

Что касается «иноязычности» учебного текста, то она характеризуется не только количеством незнакомого языкового материала, но и степенью его лакуарности для конкретного национального контингента. При этом важно отметить, что лакуны могут присутствовать на всех тех же трех уровнях текста: содержательном, структурно-смысловом и языковом.

Приведенные выше рассуждения представляются нам необходимыми для демонстрации сложности феномена ИУТ, а также множественности факторов, которыми он характеризуется, и их важности для учебного процесса. Как уже было сказано, главной отличительной чертой учебного текста на иностранном языке является тот факт, что усвоению в нем подлежат оба компонента – содержательный и формальный, при этом приоритет отдается компоненту формальному, тогда как содержательный компонент выступает «катализатором» усвоения языкового и речевого материала. Данное положение базируется на принципе двуплановости методики обучения иностранным языкам, который состоит в том, что процесс обучения делится на два плана: план преподавателя и план студента [2]. Другими словами, цель преподавателя состоит в том, чтобы ввести и отработать языковой материал, но при этом облечь его в речевую форму – обогатить смыслом и таким образом мотивировать учащихся к его использованию, а значит, облегчить его запоминание и усвоение и в результате сформировать у них речевые умения и навыки. Эта непростая задача может быть решена только за счет текста как инструмента обучения. Тогда двуплановость работы с текстом представляется двумя позициями: преподавателя и учащегося.

С позиции преподавателя текст решает следующие методические задачи:

- вводит новый лексико-грамматический материал;
- расширяет словарь;
- демонстрирует функционирование лексических и грамматических единиц;

- задает речевую модель: способ передачи смысла и оформление структуры;
- отражает степень усвоения языкового и речевого материала;
- мотивирует и стимулирует продуктивную деятельность;
- служит материалом для обучения рецептивной деятельности;
- вводит лингвосоциокультурную информацию и т. д.

Для учащихся учебный текст:

- служит источником информации и стимулирует познавательные интересы;
- активизирует интеллектуальную деятельность, образовывает и воспитывает;
- пробуждает эмоции и провоцирует высказывание;
- создает мотивы для речевого действия;
- формирует ассоциации, выстраивает синонимические ряды;
- систематизирует языковой материал;
- служит образцом для продуцирования собственного текста;
- облегчает запоминание материала и т. д.

В процессе обучения иностранным языкам ИУТ является основой основ всего учебного процесса, поэтому в идеале урок (цикл уроков, курс) иностранного языка представляет собой цепочку разного рода микро и макротекстов, включая тематические кластеры текстов:

- текст – введение в урок, тематическая цепочка вопросов;
 - кластер текстов, представляющий тему урока или цикла уроков;
 - текст-модель или текст-ядро, в котором усвоению подлежит практически 100 % лексико-грамматического материала (для изучающего чтения и лексико-грамматического анализа);
 - дополнительные тексты (для ознакомительного/поискового чтения или выяснительного/ознакомительного аудирования);
1. текст–преамбула как формулировка или обоснование предстоящего задания;
 2. текст-упражнение (например, связанные по смыслу предложения на отработку грамматического явления или задания на соответствие);
 3. текст-сопровождение (комментарии, афоризмы, считалки для отработки фонетики, песни, анекдоты и др.);
 4. текст-комментарий культурно-страноведческого содержания;
 5. текст-связка как переход от одного задания к другому и т. д.

Перечисленные типы текстов предназначены как для чтения, так и для аудирования, и каждый из таких текстов, предложенных преподавателем, приглашает учащихся к живому общению, стимулирует ответные тексты, в результате чего образуется текстовое поле занятия.

Отдельного внимания заслуживает вопрос использования текста в условиях цифровизации образования. Для обучения иностранным языкам цифровая

эпоха открывает много возможностей, среди которых такие, как расширение набора обучающих средств, онлайн обучение и самостоятельное изучение языков.

Какое влияние оказывают эти возможности на использование текстов?

Если говорить об обучающих средствах, то цифровые технологии позволяют к перечисленным выше типам текстов добавить также видеотексты: отобранные под учебные задачи фильмы, мультфильмы, живые картинки, снятые в режиме реального времени эпизоды и т. д. Это могут быть как полные версии, так и отдельные отрывки. Большое преимущество такого рода материала состоит в его аутентичности и наглядности, он представляет собой пример живых текстов с их реальными особенностями, такими, как:

- экспрессивность,
- вариативность смысловых связей между фразами (сочетание цепной, параллельной и лучевой),
- эллипсис и опущенные элементы фразы,
- стилистическая неоднородность,
- прецедентность и различного рода аллюзии.

Видеотексты легко вплетаются в канву урока, имеют высокий обучающий эффект и пользуются большой популярностью у студентов. С методической точки зрения они могут использоваться как наглядный пример функционирования лексико-грамматического материала (в этом отношении полезно задание на озвучивание фильмов и мультфильмов), а также для тренировки аудирования с частичной или полной опорой на письменный текст, с заданиями на заполнение пробелов, смысловое прогнозирование, пересказ, комментирование и т. д.

Что касается самостоятельного изучения иностранных языков, то здесь важной проблемой, на наш взгляд, является содержательный аспект текстов, который призван, с одной стороны, стимулировать и поддерживать интерес учащегося к языковому материалу, а с другой стороны, компенсировать отсутствие преподавателя как носителя лингвострановедческих и социокультурных текстов и живых комментариев. С этой целью в качестве контента текстов и упражнений стоит использовать биографии выдающихся представителей российской культуры, описание исторических фактов, рассказы о важных для страны событиях и т. д. Проблема содержательности текстов и сохранения живой коммуникации актуальна также для онлайн обучения.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что иноязычный учебный текст представляет собой сложный феномен, является стержнем учебного процесса и требует методически продуманного подхода, в который цифровая эпоха вносит свои коррективы и дополнения.

Литература

1. Валгина Н.С. Теория текста. – Москва : Логос, 2003. – 173 с.
2. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. – Москва : Высшая школа, 2009. – 277 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.

Titkova S.I.

Lomonosov Moscow State University

The specifics of foreign-language educational text and it's use in the age of digitalized learning

The article deals with issues related to the distinctive features of a foreign-language educational text, and its functions in the process of teaching foreign languages. In addition, the principle of the two-dimensional construction of classes is described, the implementation of which could be solved through the use of various kinds of texts. Special attention is paid to the problem of using text in the context of digitalization of education.

Keywords: textocentricity, foreign-language educational text, two-dimensional learning.

Воплощение тактик самосовершенствования в дневнике Л. Н. Толстого в аспекте самоидентификации

В статье рассматриваются тактики самосовершенствования Л.Н. Толстого, воплощенные в его дневниках.

Ключевые слова: автокоммуникация, самосовершенствование, дневник, личностный дискурс, Л.Н. Толстой.

Цифровая эпоха, к сожалению, не делает человека сильнее в духовном аспекте. Минимизация непосредственного общения, боязнь признания собственной несостоятельности становятся причинами депрессивных состояний нашего современника. В этом отношении поучительными в аспекте своей формы и содержания являются дневники Л.Н. Толстого. Он прожил долгую и, на первый взгляд, спокойную, ровную жизнь. Однако до своей смерти боролся с самим собой, и результаты этого противостояния он отразил в дневнике. Эта борьба воплотилась в тактиках самосовершенствования, которое Толстой видел главной целью своей жизни. Е.А. Плеханов отмечает: «Идея самосовершенствования в антропологии русского мыслителя занимает то же место, которое в христианстве принадлежит учению Христа, которое обращено к человеку во грехе и открывает для него спасение на путях духовного преображения» [1, с. 19].

Проблема самосовершенствования Толстого хорошо освещена в философской и этической литературе. Среди ученых, исследовавших этот вопрос, назовем С.В. Алябьеву, Е.П. Гриценко, Е.Д. Мелешко, Е.А. Плеханова, Г.В. Ситникову и др. Дневники Толстого раскрывают глубокое и всестороннее осмысление данной проблемы. Писатель определяет, что мешает данному процессу. По его мнению, к таким препятствиям следует отнести тщеславие и то, что мы сейчас назвали бы перфекционизмом, с которыми, по мнению Толстого, нужно бороться: «я возвращаюсь к прежней мысли – мысли об усовершенствовании; но главная моя ошибка – причина, по которой я не мог спокойно идти по этой дороге – та, что я усовершенствование смешивал с совершенством. Надо прежде понять хорошенько себя и свои недостатки и стараться исправлять их, а не давать себе задачей – совершенство...» [2,

т. 47, с. 5]. Самосовершенствование у Толстого тесно связано с самоконтролем. Он ставит задачу разбора своих поступков на страницах дневника: «В дневнике буду разбирать, что я сделал каждый день для достижения сих 4-х целей и сколько раз не исполнил предназначенного» [2, т. 47, с. 61]. Пишущий так видит средства самоисправления: «знать общую цель, обдумывать и записывать будущие деяния и исполнять их...» [2, т. 47 с. 61]. Толстой ощущает себя как твердую, закостенелую, невозделанную материю. Фигурально выражаясь, он хочет себя «...разломать, разгибнуть, чтоб подходить под всякую жизнь...» [2, т. 47, с. 155]. Первые записи, объективирующие данную тактику, характеризуются конкретностью и простотой задач, они сводятся к своего рода распорядку дня: «От 10 до 11 читать, до 12 ходить, до 2 писа(ть), 2–4 – читать, 4–6 писать, 6–7 читать, 7–10 писать». (2 мая 1858 года) [2, т. 48, с. 15].

Самосовершенствование связано с поиском пути самореализации. Толстой явно хочет ощущать себя полезным людям. Этот аспект становится критерием категоричной оценки его жизни: «Ежели пройдет 3 дня, во время которых я ничего не сделаю для пользы людей, я убью себя» [2, т. 47, с. 4]. В это время особенно остро он ощущает отсутствие дела, находится в поиске способа самореализации: «Все еще не знаю, за что приняться, и поэтому ничего не делаю» [2, т. 47, с. 4]. Записи, касающиеся этой темы, характеризуются неоднородностью. С одной стороны, Толстой считает себя неспособным к реальным делам: «Я решительно неспособен к практической деятельности...». [2, т. 47, с. 43]. С другой – он ищет себя в разных направлениях. Толстой определяет цели своей жизни на этом этапе так: «...добро ближнего, ... образование себя..., богатство, основанное на трудах полезных для ближнего, оборотах, и игре, и направленное для добра. Слава служебная, основанная на пользе отечества» [2, т. 47, с. 61]. Толстой пытается сосредоточиться на самообразовании, литературной и нравственной деятельности: «Надо делать мне 3 вещи: 1) образовывать себя, 2) работать в поэзии, 3) делать добро» [2, т. 47, с. 123].

В жизни Толстого удивительно то, что задача самосовершенствования ставилась не только в юном возрасте: «Да, в 80 лет только начинаю не то, что учиться, а понимать, что надо учиться. Начинаю и учиться. (30 октября 1908)» [2, т. 56, с. 154]. Однако цели самосовершенствования в этом возрасте кардинально меняются, они фокусируются в сфере духовной работы: «Да, работать надо над собой – теперь, в 80 лет, делать то самое, что я делал с особенной энергией, когда мне было 14, 16 лет: совершенствоваться; только с той разницей, что тогда идеалы совершенства были другие: и мускулы и вообще то, что нужно для успеха среди людей» [2, т. 56, с. 160]. Данная стратегия выражает семантику созидания путем употребления глаголов *работать*, *учиться*. Толстой не стеснялся учиться жить всю свою сознательную жизнь.

Одним из нравственных императивов в преклонном возрасте стал следующий: радоваться всему, принимать все, все воспринимать как благо: «Успокаивает больше всего сознание того, что я должен поступать по Божьи так, как поступает Бог. Он не сердится, не огорчается и не ослабевает, а все тот же добрый, радостный и всемогущий. Таков должен быть и я. (13 сентября 1889)» [2, т. 50, с. 142]. «Радоваться! Радоваться! Дело жизни, назначение ее – радость. Радуйся на небо, на солнце, на звезды, на траву, на деревья, на животных, на людей. И блюди за тем, чтобы радость эта ничем не нарушалась. Нарушается эта радость, значит ты ошибся где-нибудь – ищи эту ошибку и исправляй. Будьте как дети – радуйтесь всегда. (15 сентября 1889)» [2, т. 50, с. 144]. «Все: мои болезни, моя женитьба, характер жены – все, что иногда казалось мне злом, было и есть благо. Все благо, зла нет. (26 августа 1890)» [2, т. 51, с. 81]. Как видим, Толстой пытается полностью исключить зло из своей жизни. Все является проявлением добра. Обретение радости Толстой воспринимает как непростую нравственную работу, которая связана с борьбой со своим тщеславием: «Думал о своих дневниках старых, о том, как я гадок в них представляюсь, и о том, как не хочется, чтобы их знали, т. е. забочусь о славе людской и после смерти. ... Не страдать о том, чтобы прослыть за негодяя. Трудно, но как хорошо! Как радостно, когда отбросишь заботу о славе людской, как сразу попадешь в руки Богу, и как легко и твердо. (24 июля 1890)» [2, т. 51, с. 65]. Еще одним условием достижения гармонии Толстой считает жизнь среди людей: «Если тебе мешают люди, то жить незачем. Уходить от людей это самоубийство. (8 июня 1890)» [2, т. 51, с. 47].

Толстой считал, что его программа самосовершенствования, несмотря на самокритику, все-таки дает положительные результаты. Эту оценку подтверждают следующие записи. Так, в 1847 году он пишет: «Исправление мое идет прекрасно. Я чувствую, как отношения мои становятся приятны и легки с людьми всякого рода, с тех пор как я решился быть скромным и убедился в том, что казаться всегда величественным и непогрешимым вовсе не есть необходимость» [2, т. 47, с. 18]. В 1895 отмечает: «Заметил в себе, что я стал добрее с тех пор, как мало изменяю жизнь и подчиняюсь порядкам ложной жизни. И помню, как – когда я изменял свою жизнь, как я был недобр често». (7 сентября 1895) [2, т. 53, с. 52]. С надеждой оценивает свою работу по самосовершенствованию в 1900 году: «Стараюсь исправить свое сердце. У меня есть уже различие добра и зла, и потому есть просвещение, но нет единства намерения, и потому не очищено сердце, и я дурень... (11 декабря 1900)» [2, т. 54, с. 70]. Положительную оценку находим и в 1902 году: «Как радостно замечать в себе свободные, бессознательно почти совершаемые поступки, которые прежде были делом усилия. Ничто так не показывает роста, как заметка на стене» [2, т. 54, с. 144].

Таким образом, по Толстому, смысл жизни человека заключается в постоянном самосовершенствовании. В этом он видит способ улучшения существования всех людей. 6 января 1895 Толстой делает следующую запись в своем дневнике: «Жизнь истинная – в движении вперед, в улучшении себя и улучшении жизни мира через улучшение других людей. (6 января 1895)» [2, т. 50, с. 4]. Отношение Толстого к себе, его не ослабевающая программа самосовершенствования будут интересны для современного человека в аспекте поиска смысла жизни и обретения духовной полноты и стабильности.

Литература

1. Плеханов Е.А. Проблема самосовершенствования и свободы человека в контексте «нового жизнепонимания Л.Н. Толстого» // Толстой – мыслитель, художник, педагог и современность. Материалы международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня смерти Л.Н. Толстого. – Орехово-Зуево : МГОГИ, 2011. – С. 19–20.
2. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений / Л.Н. Толстой : в 90 т. – Москва : РГБ, 2006.

Tokarev G.V.

Tula State Pedagogical University. L. N. Tolstoy

Implementation of self-improvement tactics in L. N. Tolstoy, embodied in his diaries

The article deals with the tactics of self-improvement by L. N. Tolstoy, embodied in his diaries.

Keywords: autocommunication, self-improvement, diary, personal discourse, L. N. Tolstoy.

«Инклюзивный капитализм» в контексте «Великой перезагрузки»

В статье рассматриваются понятия «великая перезагрузка» и «инклюзивный капитализм», введенные в научный оборот в последние годы. Целью исследования является комплексный анализ происходящих в мире радикальных изменений. Методологической основой статьи послужили проблемно-хронологический и системный методы, позволившие рассмотреть различные аспекты современной модели капитализма. На основе изложенных фактов автором делается вывод о начале глобальных преобразований в мире на во всех сферах жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: «инклюзивный капитализм» «великая перезагрузка», глобализм, цифровизация.

Летом 2020 года вышла в свет книга президента Всемирного экономического форума (ВЭФ) Клауса Шваба «COVID-19: Великая перезагрузка», написанная им в соавторстве с журналистом Тьерри Маллере [12]. Сам термин «Великая перезагрузка» был введен в оборот Швабом на видеоконференции, в которой принимали участие помимо Шваба, наследник британского престола принц Чарльз, Генеральный секретарь ООН Антониу Гуттереш, исполнительный директор МВФ Кристина Георгиева. Некоторые исследователи отмечают некоторую некорректность перевода, поскольку «reset» – это сброс, обнуление, а «перезагрузка» по-английски это «reboot» или «restart». В таком случае более резонным было бы назвать книгу как «Большое обнуление» или «Большой сброс». И возникает вполне закономерный вопрос: всю ли историю человечества планируют сбросить мировые элиты, и кто будет строить новый мир и для кого он предназначен?

Мировой финансовый кризис показал, что существующая в нынешнем виде модель капитализма себя изжила и начались активные поиски альтернативной замены. «Обновленный капитализм», «социально ответственный капитализм», «демократический капитализм», «инклюзивный капитализм», «капитализм всех заинтересованных сторон» и, наконец, «великая перезагрузка» – вот самые распространенные термины, введенные в оборот за последнее время.

Среди тех, кто встал в ряды борцов со старым капитализмом находим имена таких влиятельных людей как банкира и писателя Жака Аттали, бизнес-леди Линн Форрестер де Ротшильд и других представителей мировой элиты.

Заметим, что именно леди Линн де Ротшильд в 2014 г. выступила с Проектом «Inclusive Capitalism». Линн является главным исполнительным директором холдинговой компании EL Rothschild, которая имеет крупные инвестиции в СМИ (в том числе в «The Economist»), а также в недвижимости, бизнесе по трастовому управлению активами, объектах инфраструктуры, сельском хозяйстве, производстве потребительских товаров. География холдинга – США, Великобритания, Европа, Африка, Индия. Российские средства массовой информации назвали этот проект «всеобъемлющий капитализм».

По инициативе Линн де Ротшильд была создана международная некоммерческая организация «Коалиция за инклюзивный капитализм» (Coalition for Inclusive Capitalism, CIC). На сайте этой организации размещена информация о тех, кто вошел в созданную структуру: компании Юнилевер, Джонсон-Джонсон, Нестле, Пепсико, Доу Кемикл, Дюпон и др. А также крупнейшие в мире финансовые холдинги, занимающиеся трастовым управлением активами: State Street Global Advisors, BlackRock, Vanguard, Amundi Asset Management, Schroders, Barings, JPMorgan Chase & Co. и др. [9]. 14 декабря 2020 г. на встрече в Нью-Йорке Коалиция заключила договоренности с Ватиканом о совместных усилиях по переводу человечества на рельсы инклюзивного капитализма. CIC подписала соглашение о создании Совета по инклюзивному капитализму с Ватиканом (The Council for Inclusive Capitalism with The Vatican, CICV). Появился и сайт CICV, из которого видно, что в партнерстве принимают участие 33 организации [10].

Это соглашение между Коалицией за инклюзивный капитализм и Ватиканом некоторые журналисты уже окрестили «глобальным альянсом», «союзом Креста и Мамоны». «Мы отвечаем на вызов папы Франциска по созданию более инклюзивной экономики, которая более справедливо распределяет преимущества капитализма и позволяет людям полностью реализовать свой потенциал», – заявила на встрече Линн Форрестер де Ротшильд [2]. В ответной речи Папа Франциск сказал, что «экономическая система, которая является справедливой, заслуживающей доверия и способной решать самые серьезные проблемы, с которыми сталкивается человечество и наша планета, срочно необходима. Вы приняли вызов, ища способы превратить капитализм в более инклюзивный инструмент для целостного человеческого благополучия» [11].

Руководящим органом Совета по инклюзивному капитализму с Ватиканом является группа «хранителей» в составе 27 важных персон. Бизнес-структуры, представленные в группе «хранителей», обладают активами под управлением на сумму более 10,5 трлн долларов США, компаниями с рыночной капитализацией более 2,1 трлн долларов США и 200 млн сотрудников в 163 странах [7].

Что же представляет из себя новая модель капитализма по Швабу? На место капитализма собственников придет «экономика пользователей». Акци-

онерная форма компаний уйдет в прошлое. Капитализм акционеров должен трансформироваться в капитализм стейкхолдеров (stakeholders capitalism) – т. е. «капитализм всех заинтересованных сторон». Об этом в 70-е годы прошлого века писал известный в США авторитет в области менеджмента Рассел Линкольн Акофф, а сейчас «концепции стейкхолдеров» придерживается лауреат Нобелевской премии по экономике Джозеф Стиглиц и такая влиятельная американская организация, как «Круглый стол бизнеса» (Business Roundtable-BRT), представляющая крупнейшие компании США. В руководящие органы BRT входят Джефф Безос из Amazon, Тим Кук из Apple, Мэри Барра из General Motors и другие важные персоны. Организация заявила, что принцип главенства акционеров устарел и что обязательства должны распространяться на все заинтересованные стороны (работников компании поставщиков и подрядчиков, потребителей продукции, государство). Отсюда задача – содействовать «экономике, которая обслуживает всех американцев», а не только тех, кто владеет акциями» [3]. Клаус Шваб одобряет эту инициативу, поскольку главная цель компании – вовлечь все заинтересованные стороны в совместный и устойчивый процесс создания стоимости, при этом каждая компания становится «инклюзивной».

Прибыль должна перестать быть целью и мерилом «успешности» бизнеса. Государство при этом будет «поглощаться» (beeincluded) инклюзивными компаниями, то есть теми, кого мы сегодня называем «транснациональными корпорациями» (ТНК), которые должны трансформироваться в глобальные корпорации и брать на себя все функции государства. «Неспособность правительств национальных государств побороться с глубоко укоренившимися болезнями наших обществ и экономик, упрочить риск, как это было на протяжении всей истории, что рецидив болезни повлечет за собой сильные потрясения, конфликты и революции, наш долг «взять быка за рога»! Пандемия дает нам этот шанс. Это узкое окно возможностей для размышления, решений и «сброса» нашего старого мира. Если демократия и глобализация будут расширяться, то национальному государству места не останется. Все будут решать никому не подотчетные группы экспертов...» [6].

Управление экономикой будет жестко централизованным. «Частная собственность» будет отмирать и на ее место придет «экономика пользования», «экономика участия» и «капитализм собственников». Наличных денег не будет, произойдет окончательный переход на цифровые валюты, которые уже сегодня в ускоренном режиме разрабатывают ФРС США, ЕЦБ и другие Центробанки.

Малому и среднему бизнесу нет места в этом новом мире, а их активы после банкротства переходят крупнейшим корпорациям и банкам. Это называется «зачисткой экономики». Потерявших работу людей должны взять на работу крупные «социально ответственные» корпорации. Другая часть безработных

должна получать так называемый «безусловный базовый доход» (ББД). Попутно заметим, что некоторых европейских странах уже были эксперименты по введению этого социального амортизатора. Так, в 2016 году в Швейцарии прошел референдум по этому вопросу. В проекте предусматривалась выплата каждому взрослому гражданину 2500 швейцарских франков. Но большинство граждан отвергли эти предложения, поскольку данный проект предполагал увеличение налогов в два раза. Во время пандемии ни одна страна такой гарантированной финансовой помощи не ввела, ограничившись раздачей так называемых «вертолетных денег». Например, американцам независимо от их социального статуса было выдано по 1200 долларов.

Росту безработицы будет содействовать и проводимая роботизация во всех сферах экономики и общественной жизни. «До 2035 года может быть автоматизировано до 68 % рабочих мест в ресторанах, 75 % рабочих мест в торговле и 59 % в отраслях развлечений». «Ни одна отрасль промышленности, ни одно предприятие не останется незатронутыми» [1, с. 55].

Предстоящая «зачистка» затронет и сектор домашних хозяйств. Теряя свои доходы, люди вынуждены будут тратить остатки своих активов (домашнего имущества) на поддержание своей жизни. В США президенту Джо Байдену был предложен следующий план. Поскольку большинство американских домохозяйств накопили огромные долги перед государством, то необходимо простить им их долги. Но они должны расстаться со своим имуществом и начать жить «с чистого листа». Где начнется эта новая жизнь пока не уточняется.

Вся тональность рассуждений профессора Шваба о нынешней частной собственности носит негативный характер, поскольку она не соответствует нынешнему уровню развития науки и техники. Истоки подобных взглядов можно найти в его работе «Четвертая промышленная революция», представленной на саммите ВЭФ в Давосе в 2017 году. В книге отмечалось, что в век цифровизации у человека появляется возможность повышать «коэффициент полезного использования» частного предмета, передавая его в пользование другим людям, начиная от одежды и кончая домами и машинами. В ряде стран подобный опыт по «экономике совместного пользования» или «экономике по требованию» уже был. В первую очередь, в транспортном секторе. Например, компания Relay Rides предоставляет платформу для поиска и аренды чьего-то личного автомобиля на определенный срок, а компании Uber и Lyft услуги по типу такси от физических лиц. Все они собраны воедино в одном сервисе, позволяющем определять местоположение и доступном через мобильное приложение». [1, с. 75].

В нашей стране по данным ассоциации электронных коммуникаций и ТИАР-Центра совокупный объем основных отраслей совместного потребления по итогам 2018 года превысил 500 миллиардов рублей. Основной вклад в этот

объем вносят С2С-продажи (около 370 миллиардов), онлайн-биржи фрилансеров (около 98 миллиардов), сервисы совместных поездок (карпулинг) и каршеринг (совокупно около 27 миллиардов), а также краткосрочная аренда жилья (около 20 миллиардов рублей). По сравнению с 2017 годом рынок в целом вырос на 30 % [4].

Модель «совместного пользования» планируется распространить и на сферу производства. Предпринимательская деятельность в таком случае будет осуществляться посредством аренды всех необходимых средств производства (базовые активы), оставляя за собой цифровое управление всеми факторами производства и реализаций готового продукта: «Экономика по требованию ставит фундаментальный вопрос: что является более ценным – владение платформой или базовым активом? Специалист по стратегии СМИ Том Гудвин писал в статье, опубликованной в TechCrunch в марте 2015 года: «Крупнейшая в мире компания такси Uber не является собственником транспортных средств. Самый популярный в мире медийный собственник Facebook не создает контента. Самый дорогостоящий розничный продавец Alibaba не имеет товарного запаса.» [1, с. 77].

Параллельно с новыми экономическими моделями должна продолжаться цифровизация всех сторон жизни общества, предусматривающая глобальное внедрение системы 5G, с помощью которой будет осуществляться контроль за поведением и перемещением людей. Большое внимание уделено «экологизации» экономики и всех сторон жизни человечества. «Зеленая энергетика» должна полностью вытеснить углеродную и углеводородную. В качестве радикальных мер по перевоспитанию человека в этом ключе предусматривается введение лимитов на потребление воды, электричества, некоторых «экологически опасных» видов продуктов (например, мяса) или промышленных изделий (ограничения на автомобили). Параллельно предусмотрено снижение демографического роста и «усовершенствование» человека за счет использования новейших нанотехнологий, цифровых и биотехнологий.

Таким образом, «инклюзивный капитализм» – это новая социально-экономическая модель, которая должна носить всеохватывающий характер. Но в этой связи возникает много вопросов: у кого будут находиться основные активы, и кто ими будет распоряжаться? может ли бизнес стать «социально ответственным» и не стремиться к прибыли? сколько времени потребуется на реализацию этих планов? что будет с теми, кто не согласен с предложенным сценарием развития человечества?

Уже сегодня в реализации плана «Великая перезагрузка» возникают определенные сбои. Так, например, еще в 2019 г. американская ассоциация предпринимателей «Круглый стол бизнеса» (Business Roundtable – BRT) изменила свою декларацию, действующую с 1997 года [8]. В нее был включено положение о необходимости компаниями выполнять обязательства перед

1080 заинтересованными сторонами. Руководители 200 ведущих американских корпораций (Johnson & Johnson, JP Morgan Chase & Co., Ford Motors, компании Силиконовой долины) обязались «руководить ими к выгоде всех заинтересованных сторон». Осенью 2020 г. был опубликован отчет «COVID-19 and Inequality: A Test of Corporate Purpose» (COVID-19 и неравенство: тест корпоративных целей), в котором были опубликованы результаты проверки компаний на предмет их следования тем принципам, которые ранее с такой торжественностью были провозглашены. Исследование проводила организация KKS Advisors при поддержке Ford Foundation. Из отчета следовало, что подписавшие декларацию компании «показали себя в период кризиса 2020 г. не лучше, чем их коллеги, не подписавшие соглашение» [5]. При этом исследователями отмечались практики обратного выкупа акций у акционеров, подкуп политиков, уклонение от уплаты налогов и неконтролируемое загрязнение окружающей среды, несмотря на обещания стремиться к «всеобщему процветанию» для всех заинтересованных сторон.

Эти и другие факты красноречиво свидетельствуют о том, что идеи новой модели капитализма являются некими фантазиями, поскольку противоречат самой сущности капитализма, какие бы красивые и благозвучные названия ему бы не давали, а самые продуманные научные штудии разбиваются о жизненные реалии.

Литература

1. Катасонов В.Ю. Читая Шваба. Инклюзивный капитализм и великая перезагрузка. Открытый заговор против человечества. – Москва : Книжный мир, 2021. – С. 55.
2. Мономенова М. Оглушительный триумф Ватикана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ruskline.ru/news_rl/2021/01/01/oglushitelnyi_triumf_vatikana (дата обращения 11.01.2022).
3. Нагаев К. Главы крупнейших корпораций США отказались считать прибыль главной целью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.rbc.ru/business/20/08/2019/5d5b40de9a7947f157ec8aa1> (дата обращения 11.01.2022).
4. Объем российского рынка шеринга по итогам 2018 г. превысит 500 млрд руб. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://raec.ru/live/branch/10728/> (дата обращения 08.01.2022).
5. Фурсов А.И. Великое обнуление по Швабу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://aftershock.news/?q=node/944535&page=1> (дата обращения 08.01.2022).
6. Чернышев Е. Ватикан и глобальные корпорации анонсировали создание новой социальной системы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nakanune.ru/news/2020/12/14/22590680/> (дата обращения 08.01.2022).

7. Bronagh Ward, Vittoria Bufalari COVID-19 and Inequality: A Test of Corporate Purpose [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://corp.gov.law.harvard.edu/2020/10/24/covid-19-and-inequality-a-test-of-corporate-purpose/> (дата обращения 08.01.2022).
8. Business roundtable [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.businessroundtable.org/ (дата обращения 08.01.2022).
9. Coalition for inclusive capitalism [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coalitionforinclusivecapitalism.com/epic/> (дата обращения 08.01.2022).
10. Coalition for inclusive capitalism. Working together to change capitalism for good [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.inclusivecapitalism.com/> (дата обращения 11.01.2022).
11. Klaus Schwab, Thierry Malleret COVID-19 The Great Reset. – 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reparti.free.fr/schwab2020.pdf> (дата обращения 08.01.2022).
12. Vaticano entra in “Alleanza globale” con Rothschild, Fondazione Rockefeller e grandi banche per creare un Great Reset (II) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.maurizioblondet.it/il-vaticano-entra-in-alleanza-globale-con-rothschild-fondazione-rockefeller-e-grandi-banche-per-creare-un-great-reset/> (дата обращения 11.01.2022).

Trtetiakova I.A.

Pushkin State Russian Language Institute

«Inclusive Capitalism» in the context of the «Great Reset»

The article discusses the concepts of «the great reset» and «inclusive capitalism» introduced into scientific circulation in recent years. The purpose of the study is a comprehensive analysis of the radical changes taking place in the world. The methodological basis of the article was the problem-chronological and system methods, which allowed us to consider various aspects of the modern model of capitalism. Based on the facts presented, the author concludes that the beginning of global transformations in the world in all spheres of human activity.

Keywords: «inclusive capitalism», «the great reset», globalism, digitalization.

Метод проектов в обучении русскому языку как иностранному

В данной статье обсуждаются методы обучения русскому языку и его использование на практике, а также рассматривается использование инновационных технологий (метод проектов) в обучении русскому языку как иностранному. В статье также приводятся различные рекомендации, соответствующие разным этапам обучения. Система упражнений, представленная в данной статье, способствует развитию устного общения. В статье представлены различные методические рекомендации, которые соответствуют различным этапам обучения.

Ключевые слова: инновация, методика, обучение русскому языку, инновационные технологии, модуль.

В европейских языках слово «проект» заимствован из латыни: «проект» означает «выкинутый вперед», «бросающийся в глаза». Метод проектов – это совокупность образовательных и познавательных режимов, которые позволяют решить ту или иную проблему как результат самостоятельных действий студентов с обязательным представлением результатов.

Мы проанализировали несколько примеров того, как достичь нескольких целей одновременно на уроке с помощью методики проекта: расширить словарный запас студента, закрепить приобретенные навыки.

Преподаватель может реализовать множество мероприятий в группах и индивидуально работать с методом проекта. Необходимо отметить, что метод проектов помогает студентам овладеть такими компетенциями, как: быть готовым работать в команде, взять на себя ответственность за выбор, поделиться ответственностью с членами команды, анализировать результаты деятельности.

В наше время образование играет ключевую роль в жизни человека, так как с его помощью люди могут добиваться невероятных высот, строить себе карьеру, быть востребованными и профессиональными специалистами в своей сфере деятельности. Без образования не происходило бы формирования и развития качеств личности, необходимых ей и обществу для включения в социально значимую деятельность.

Согласно указу президента Республики Узбекистан об утверждении концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года призывает общество в целом и систему образования в частности

поднять на качественно новый уровень процесс подготовки самостоятельно мыслящих высококвалифицированных кадров с современными знаниями и высокими духовно-нравственными качествами, модернизации высшего образования, развития социальной сферы и отраслей экономики на основе передовых образовательных технологий.

Закон Республики Узбекистан об образовании № 464-І от 29 августа 1997 г. [1] определяет правовые основы обучения, воспитания, профессиональной подготовки граждан и направлен на обеспечение конституционного права каждого на образование.

Также он определяет задачу системы образования – создать необходимые условия для воспитания и развития личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, а также научных и практических достижения.

Главная задача системы образования – создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики. Немало важно также создать необходимые условия для изучения культуры, обычаев и традиций, народов, проживающих в Республике Узбекистан, что приводит к плодотворным отношениям.

Тенденция создания национальных образовательных стандартов характерна в последние годы для систем образования многих стран мира. Подобными документами в Узбекистане с такой широкой сферой применения являются Конституция и законы, в частности, Закон Республики Узбекистан «Об образовании» [1]. Мечтой и желанием каждого студента, а также любого человека, изучающего иностранный язык, является умение правильно говорить и выражать свои мысли на интересующем его языке. Иностранный язык приобрел свое значение в 21 веке, потому что он стал языком науки и техники. Иностранный язык – это широко распространенный в мире международный язык. Иностранный язык сегодня используется во всех сферах международных отношений: научно-технической, СМИ и бизнеса. Иностранный язык ключевой объект информационных технологий и информатики.

В настоящее время новые условия развития общества делают систему высшего образования лицом к лицу новые задачи создания совершенно нового уровня подготовки квалифицированных специалистов, который бы способствовать их развитию и становлению творческими личностями, обладающими собственным стиль мышления, а также способность решать задачи, с которыми они сталкиваются творчески и самостоятельно.

Преднамеренное развитие и систематическое реформирование высшего образования предполагает особую роль языкового образования, развития коммуникативной компетентности человека, способного использовать иностранный язык как средство общения. Е.И. Пассов считает иностранный

1084 | язык «Производительная сила» и грамотность на иностранном языке – как «экономическая категория» [4, с. 63].

Одинаково важно формирование языковых и коммуникативных компетенций в преподавание русского языка как иностранного. С ростом требований к качеству специалистов обучение, эти компетенции стали существенными квалификациями. Коммуникативная компетентность является ведущей компетенцией в вышеупомянутом списке, и в то же время это, прежде всего, ключ, позволяющий определить уровень владения языком. По мнению А. К. Крупченко и А. Н. Кузнецов, коммуникативность – это способность речи выражать определенное содержание в стремлении удовлетворить конкретные потребности коммуникаторов [3, с. 107].

Ключ к общению между людьми заключается в их стремлении понять друг друга. Каждая культура формируется в соответствии со своими основными характеристиками, одной из которых является язык.

По словам С.Г. Тер-Минасовой, изучая одно иностранное слово, человек извлекает пазл из странной картины, еще не до конца ему известной, и пытается примирить ее с картиной мира, существующая в его сознании, которая была задана его родным языком [5, с. 13]. В узбекских вузах в программу изучения русского языка, как и других иностранных языков, входит углубленное изучение грамматики, фонетики и лексического состава языка, все больше акцент делается на обучение системе языка и в основном на грамматике. Использование инновационных технологий в изучении русского языка как иностранного дает студентам возможность узнать культуру, историю, достижения науки, учебную литературу язык. Если в средних школах ученики изучали русский язык на практическом уровне, то это дало бы возможность высшим школам обучать студентов на уроках самостоятельной работе, использовать свои знания на практике. Методика преподавания русского как иностранного языка меняется в связи с потребностями общества. В настоящее время преподавание РКИ преследует поставленные цели обучения: коммуникативные, образовательные, развивающие и воспитательные цели. Среди этих целей коммуникативные цели занимают ведущее место. Другие цели используются для выполнения задачи в коммуникативной цели. При изучении иностранного языка используются шесть уровней: «начинающий», «начальный», «промежуточный», «средний», «средний уровень», «расширенный».

На уроках РКИ используются элементы двуязычного обучения. Некоторые уроки проводятся с использованием интеграции. Интеграция означает отношения субъектов друг с другом на более высоком уровне. Интеграция дает возможность объединить несколько предметов и играет важную роль в подготовке квалифицированного урока.

В целях совершенствования русской устной и письменной речи студентов, говорящих на родном языке, решаются такие задачи: правильное

использование инновационных материалов в обучении с использованием современных инновационных методик, обучение студентов общаться на иностранных языках, индивидуально подходить к каждому студенту, используя толковые, русско-узбекские и узбекско-русские словари, чтобы развить интерес к изучению языка.

Есть несколько методов обучения, которые высоко оценены: модульные технологии, проблемное обучение, ускоренное обучение и индивидуальный подход, информационное обучение, обучение в соответствии с уровнем студентов, игр и коммуникационных технологий.

В настоящее время многие мировые университеты используют модульную технологию обучения. Важность этого преподавание на всех уровнях урока оправдана. Студенты могут иметь возможность работать самостоятельно.

Также основной целью является не только обучение, но и дать студентам возможность развивать аудирование, говорение, чтение, письмо, навыки аналитического мышления.

Учебный модуль состоит из трех структурных частей, которые часто повторяются как учебный цикл:

- вводная часть, вступление (введение в модуль темы);
- разговорная часть, речь (обычно это диалог для формирования познавательных навыков учащихся);
- финал, заключительная часть (справочная работа, тестирование, диктант и т. д.).

Точнее, во вступительной части учитель знакомит учащихся с общей структурой: модульное обучение, его цель и обязанности. После этого учитель кратко (на 10–15 минут), объясняет учебный материал модуля с использованием чертежей, таблиц и образцов данных.

В части разговорной речи используются 4 уровня технологии обучения (репродуктивный уровень, эвристический уровень, творческий уровень) сосредоточиться на уровне знаний студентов. В заключительной части может быть дан контрольный тест. Основная цель модульной технологии:

- повысить активность ученика в школе;
- развить у студента интерес к предмету;
- студент стремится к непрерывному самопознанию;
- студент осваивает словарный запас языковых категорий и грамматические структуры;
- позволяет максимально расширить устную и письменную речь;
- студент формирует необходимые навыки, постепенно достигая поставленных целей.

Итак, модуль является одной из крупнейших систем, здесь студент обучается не только по разделам, но и систематически, соблюдая порядок. Учащиеся обучаются работать, у них пробуждается интерес к науке, развиваются навыки

1086 самостоятельной работы. Процесс обучения ведется разными способами: объяснение, разговорная речь, чтение, лекции, практические занятия (практическая лаборатория, графика, словарный запас и грамматические упражнения), ясность (диаграммы, таблицы, иллюстрации и демонстрация), и т.п.

Цели изучения русского языка варьируются в зависимости от потребностей общества. Сейчас обучение РКИ имеет четыре цели: общение, знание, образование и улучшение качества образования. Основной из них является коммуникативная цель; другие цели достигаются за счет реализации коммуникативной цели.

Формы обучения: а) общая или структурная: групповая или индивидуальная группа, пара, команда и б) точные или специальные: репетиторство, конференции, дебаты, групповое обсуждение.

Каждый день число людей, желающих изучать русский язык определяется значимой ролью иностранного языка в системе образования нашей страны.

В последние годы все чаще ставится проблема применения новых информационных технологий в вузе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы обучения, новый подход к процессу обучения. Основная цель обучения русскому языку – это формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическим владением русским языком.

Задача учителя состоит в создании условий практического овладения русским языком для каждого ученика, выбирая такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику показать свой творческий потенциал. Современные педагогические технологии, такие как методика проектирования, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов помогают реализовать лично ориентированный подход в обучении, обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей детей, контролировать уровень новыми информационными технологиями и т. д.

Использование компьютера на уроках русского языка помогает в решении различных дидактических задач. Например:

- улучшение произношения;
- формирование и развитие навыков и умений чтения;
- улучшение навыков письма;
- обогащение лексики учащихся;
- обучение грамматике;
- формирование устойчивой мотивации изучения иностранного языка.

Возможности использования интернет-ресурсов огромны. Интернет создает условия для получения любой необходимой информации для учеников и учителей, которая есть в любой точке земного шара: региональный географический материал, новости из жизни молодежи, статьи из газет и журналов, необходимая литература и т. п.

На работе ставится цель – внедрить методику преподавания РКИ в школе вместе с развитием современных информационных технологий. Можно решить ряд дидактических проблем с помощью интернета на уроках русского языка: сформировать навыки чтения, используя материалы глобальной сети; улучшить качество письменной речи школьников; пополнить лексику учеников; сформировать у школьника устойчивую мотивацию изучения русского языка. Кроме того, интернет-технологии способствуют расширению кругозора школьников, установлению и поддержке деловых связей и контактов со сверстниками на русском языке как в стране, так и за ее пределами.

Учащиеся могут принять участие в тестировании, викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых в интернете, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференции и др.

Общение в истинной языковой среде реально в Интернете; ученики оказываются в реальные жизненных ситуациях. Участвуя в решении широкого круга значимых, реалистичных, интересных и достижимых задач, школьники обучаются спонтанно и адекватно реагировать на их, что стимулирует на создание оригинальных утверждений, а не мыслить шаблонно. Внимание учеников концентрируется на использовании форм, а обучение грамматике осуществляется косвенно, в прямом общении, исключая изучение грамматических правил. Компьютер лоялен к разнообразным ответам ученика: он не сопровождает работу учеников различными оценочными комментариями, что создает благоприятную социально-психологическую атмосферу на уроке, а, следовательно, дает им уверенность в себе, что является важным фактором для развития индивидуальности учащегося. Развитие образования органично связано с повышением уровня его информационного потенциала сегодня. Эта характерная особенность во многом определяет как направление эволюции образования и будущего всего общества.

Наиболее успешная ориентация в мировом информационном пространстве требует овладения учеником информационной культуры, а также компьютерной и экранной культуры как приоритет в поиске информации в интернете.

Как информационная система, интернет предлагает пользователям разнообразную информацию и ресурсы. В набор услуг может входить:

- электронная почта (e-mail);
- телеконференции;
- видеоконференции;
- возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней страницы (homepage) и его размещение на веб-сервере;
- доступ к информационным ресурсам;
- справочные каталоги;
- поисковые системы;
- разговор в сети.

Эти ресурсы можно активно использовать на уроке.

Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без общения практика и использование ресурсов интернета на уроке русского языка в этом смысле просто незаменим: виртуальная среда интернета позволяет выйти за рамки временной и пространственный, предоставляющий возможность подлинного общения с реальными собеседниками по темам, актуальным для пользователей с обеих сторон. Тем не менее, нельзя забывать, что интернет является лишь вспомогательный технический инструмент обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс урока.

Помимо работы, используя навыки чтения и разговора, можно пополнить словарный запас. Для этого необходимо предложить ученикам делать записи, руководствуясь прочитанной информацией.

Одним из наиболее ценных материалов, применяемых для изучения и преподавания языка, является, конечно, видео. Недавний крупномасштабный опрос, проведенный Каннингем-Уилсоном, показывает, что ученикам нравится изучение языка с использованием видео, которое часто используется для обозначения различных вещей и явлений в преподавании языка. Это означает не более, чем воспроизведение телевизионных программ на видеомэгафон для просмотра в классе или в кабинете. Для других это подразумевает использование видеокамеры в класс, чтобы записывать и воспроизводить учащимся их действия и достижения на уроках русского языка. Фактом является то, что большинство студентов, посещающих курсы русского языка, фактически не имеют навыков и умений использовать язык в обычном общении, будь то в устной или письменной форме. Проблема возникает не из самой методологии, а из-за неправильного или неполного ее использования.

Видео доказало свою эффективность в преподавании русского языка как второго языка как для молодежной аудитории, так и для взрослой аудитории. Видео может быть использовано в различных учебных в классах, на сайтах дистанционного обучения, где информация передается учащимся, которые взаимодействуют с фасилитатором через видео или компьютер, а также при самообучении и оценке ситуации. Он также может быть использован в личном и профессиональном развитии преподавателя или студента как способ представления контента, инициирования разговоров и предоставления иллюстраций различных понятий и явлений. Преподаватели и студенты всегда могут создавать свои собственные видеокассеты в качестве контента для класса или как средство оценки успеваемости обучаемых. Это так близко к языковой реальности, содержащей как визуальные, так и звуковые сигналы – видео является отличным средством для использования в языковой аудитории. Его можно использовать по-разному, в том числе для преподавания множественных языковых явлений. Эти заметки призваны помочь вам думать

о том, как вы можете использовать видео в своей аудитории. Они не являются исчерпывающими, потому что в конечном итоге способы использования видео ограничены только вашим собственным воображением.

Языки не являются фиксированными, но постоянно меняются, как и средства массовой информации; телевидение, радио и газеты, которые являются чрезвычайно богатым источником используемого языка. Поэтому целесообразна интеграция инновационных технологий в учебную программу, разработанную преподавателями русского языка как иностранного. В частности, использованию видео уделяется все больше внимания в недавних исследованиях по интеграции технологий в учебные программы для учителей.

Подводя итог, можно сказать, что одной из благоприятных особенностей модульной технологии обучения является деятельность ученика в школе. Одной из особенностей этой технологии является то, что на всех этапах обучения в развивающихся познавательные способности студента. Развитие разговорной и письменной речи может мотивировать студентов заниматься творчеством. При освоении словарного запаса, грамматики, фонетических навыков русского языка мы можем формировать деятельность студентов в процессе обучения, их умение работать самостоятельно, делать выводы.

Литература

1. Закон «Об образовании» Республики Узбекистан // Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. – Ташкент, 1997. – 63 с.
2. Крупченко А.К., Кузнецова А.Н. Основы профессиональной лингводидактики: Монография. – Москва : АПКИППРО, 2015. – 232 с.
3. Митусова О.А. Лингвистический компонент модели современного специалиста // материалы Международной научно-практической конференции – Ростов-на-Дону: РГСУ, 2003. – С. 114–118.
4. Пассов Е.И., Киберева Л.В., Коларова Е. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2007. – С. 200.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие. –Москва : Слово, 2000. – с. 146.

Tuļieva L.A.

Department of Russian Language and Literature

Project method in teaching Russian as a foreign language

This article discusses the methods of teaching the Russian language and its use in practice, and also discusses the use of innovative technologies (project method) in teaching Russian as a foreign language. The article also provides various recommendations corresponding to different stages of training. For the formation of various speech skills and abilities, interactive forms of training are

1090 offered. The exercise system presented in this article contributes to the development of oral communication. Training is a complex and multifaceted process. Teacher activities should be aimed at the maximum use of the resources of the educational process. The communicative principle, which became the basis for most didactic concepts, is successfully implemented at almost all stages of training. The article presents various methodological recommendations that correspond to different stages of training.

Keywords: innovation, methods, teaching Russian language, innovative technologies, module.

Бард-кафе как форма изучения русского языка

В статье представлена разработка внеурочного мероприятия в форме бард-кафе. Его целью является изучение русского языка и литературы. Бард-кафе может быть проведено в вузе и ссузе, средней общеобразовательной и православной воскресной школе. Предложен перечень песен современных российских бардов на стихи русских и зарубежных поэтов. Описана работа по подготовке мероприятия.

Ключевые слова: бард-кафе, песня, поэзия, православие, русский язык.

В 2022 году исполняется 100 лет «философским пароходам», на которых были высланы из Петрограда в Германию представители интеллигенции. К началу 1923 г. советская власть установилась практически на всей территории РСФСР. 23 февраля 1922 г. (н. ст.) ВЦИК опубликовал декрет «Об изъятии церковных ценностей». В связи с этим Святейший Патриарх Московский и всея России Тихон (Беллавин) обратился к верующим с Воззванием от 15 (28) февраля 1922 г., говоря о недопустимости изъятия из храмов священных предметов, предназначенных исключительно для богослужебных целей, и наказании за подобное святотатство: отлучении от Церкви мирян и извержении из сана священнослужителей. После этого он был вызван в суд, привлечен к уголовной ответственности и находился в Москве под домашним арестом. Репрессии против Церкви и духовенства, ограбление, разрушение храмов получают законодательное разрешение.

Следующие десятилетия православие в России оказывается под запретом. Последние три десятка лет этот запрет снят, и у нас есть возможность проанализировать, как передавалась (и передавалась ли) православная культура в поколениях, отошедших от Церкви, как сохранялась память о Боге.

В статье представлена разработка внеурочного мероприятия по изучению русского языка и литературы – бард-кафе. Оно может быть проведено в вузе и ссузе, средней общеобразовательной и православной воскресной школе.

Основной целью бард-кафе является знакомство с русской и зарубежной поэзией в одной из самых древних форм ее существования – хоровой песни на празднике под музыкальный аккомпанемент или акапелла. Библейский царь Давид-псалмопевец пел псалмы, аккомпанируя себе на струнном музыкальном инструменте *псалтерии*. В СССР бардовская песня как жанр активно развивается с 50-х гг. XX в.



Рис. 1. Хлудовская псалтирь (IX в.). Слева изображен царь Давид, играющий на псалтерии

На филологических факультетах вузов авторские, или бардовские песни изучаются в рамках истории русской литературы XX в. В школе это, как правило, происходит на внеурочных мероприятиях и (редко) в 11 классе. Многие барды поют песни на стихи русских и зарубежных поэтов различных эпох.

В ходе подготовки к бард-кафе организатор (преподаватель, учитель или другие) заранее составляет программу мероприятия, предлагает участникам и группам участников несколько песен для исполнения, выслушивает их предложения. Программа может корректироваться. Рекомендуется заранее оговорить две части бард-кафе: программа первой объявляется заранее, песни распределены между исполнителями, вторая – «открытый микрофон».

Некоторые песни для исполнения на бард-кафе «Русская и зарубежная поэзия»:

- Нет лет (С. Никитин – Е. Евтушенко)
- Двенадцатая ночь (С. Никитин – У. Шекспир)
- Путеводная звезда (С. Никитин – Ю. Мориц)
- Снег идет (С. Никитин – Б. Пастернак)
- Со мною вот что происходит... (М. Таривердиев – Е. Евтушенко)
- Никого не будет в доме... (М. Таривердиев – Б. Пастернак)
- Город Золотой (В. Вавилов, А. Хвостенко – А. Волхонский, Б. Гребенщиков)
- Рождественская ночь (Б. Гребенщиков – А. Фет)
- Моя звезда (А. Вертинский – И. Анненский)
- Таруса (В. Красновский – Н. Заболоцкий)
- О всех усталых (А. Вертинский – Н. Тэффи)
- Китай (А. Вертинский – Н. Гумилев)
- Минута на пути (А. Вертинский – по ст. Вс. Рождественского)

Death of King Arthur (Б. Гребенщиков – Т. Мэлори)

Если я заболею (Ю. Визбор – Я. Смеляков)

У моря (А. Дулов – В. Ходасевич)

Бывало, думал: ради мига... (А. Дулов – В. Ходасевич)

Расстрел (А. Дулов – В. Набоков)

В бредовой стране (А. Дулов – Н. Горбаневская)

В землянке, на войне уютен треск огарка... (А. Дулов – А. Межиров)

В любой душонке улеглась... (А. Дулов – И. Сельвинский)

В час вечерний, в час заката... (А. Дулов – Н. Гумилев)

Заклинание (А. Дулов – Е. Евтушенко)

Вот и лето прошло... (А. Дулов – А. Тарковский)

Девушка пела в церковном хоре (А. Дулов – А. Блок)

Дни ползут, но летят недели... (А. Дулов – А. Книппер-Гимирева)

Пастушка (А. Дулов – из поэзии вагантов в пер. Л. Гинзбурга)

В минуты музыки печальной (А. Дулов – Н. Рубцов)

Пилигримы (Е. Клячкин – И. Бродский)

Письма римскому другу (А. Мирзаян – И. Бродский)

Мексиканское танго (А. Крупнов – И. Бродский)

Я сижу у окна (Д. Арбенина – И. Бродский)

Сингл «Джозеф» (Земфира – И. Бродский)

Можно пригласить на бард-кафе барда или профессионального исполнителя.

Мероприятие лучше проводить во внеурочное время, чтобы иметь возможность подготовить сцену (микрофоны, звукоусиление, если помещение большое или ведется видеозапись), расставить столы, накрыть чай и угощение. Приблизительное время проведения мероприятия – 2 часа. Следует проветривать помещение, предусмотреть перерыв между частями бард-кафе.

План проведения бард-кафе:

До начала мероприятия участники моют помещение, готовят сцену, проверяют микрофоны, звукоусиление, аудио- и видеозапись, свет. Расставляют столы. Накрывают столы для чая.

1. Вступительное слово преподавателя, приглашенного гостя, ведущего. Представление гостей и ключевых участников.

2. Бард-кафе. На сцену выходят по очереди.

3. Перерыв (10 минут).

4. Бард-кафе. «Открытый микрофон».

5. Завершающее слово преподавателя, приглашенного гостя или ведущего.

После бард-кафе можно сделать общую фотографию.

В ходе подготовки к бард-кафе и участия в нем отрабатываются навыки индивидуального и хорового пения, аудирования, подготовки и проведения праздничного мероприятия, совершенствуются орфоэпические и произно-

сительные умения. Пение и слушание песен оказывает оздоровительный эффект на дыхательную, нервную системы и память учащихся.

Литература

1. Библия онлайн / Новый Завет, Ветхий Завет – Синодальный перевод [Электронный ресурс] // azbyka.ru – Режим доступа: <https://azbyka.ru/biblia/> (дата обращения: 23.03.2022)
2. Ничипоров И. Б. Авторская песня в русской поэзии 1950–1970-х гг.: творческие индивидуальности, жанрово-стилевые поиски, лит. связи. – Москва : МАКС Пресс, 2006. – 434 с.
3. Ничипоров И. Б. Авторская песня 1950–1970-х гг. в русской поэтической традиции: творческие индивидуальности, жанрово-стилевые поиски, литературные связи : автореферат дис. ... доктора филологических наук : 10.01.01. – Екатеринбург, 2008. – 53 с.
4. Русская литература. – Москва : Дрофа, 1999. – 1296 с.
5. Никитины Татьяна и Сергей [Электронный ресурс] // sergeyatiananikitiny.com [официальный сайт]. – Режим доступа: <http://www.sergeyatiananikitiny.com/> (дата обращения: 03.04.2022).
6. Энциклопедия для детей / Глав. ред. М. Д. Аксенова. – Т. 9. Русская литература. Ч. 1. От былин и летописей до классики XIX века. – Москва : Аванта +, 1998. – 672 с.
7. Энциклопедия для детей. Ч. 2. XX век. / Глав. ред. М. Д. Аксенова. – 1999. – 688 с.
8. Энциклопедия для детей. Т. 15. Всемирная литература. Ч. 1. От зарождения словесности до Гете и Шиллера / Глав. ред. М. Д. Аксенова. – Москва : Аванта +, 2000. – 672 с.
9. Энциклопедия для детей. Т. 15. Всемирная литература. Ч. 2. XIX и XX века / Глав. ред. В. А. Володин. – 2001. – 656 с.

Turilova M.V.

Ph. D. (Philology), Independent Researcher

Bard-cafe as a form of studying Russian

In the article we produce a description of an extracurricular event in a form of bard-cafe. The aim of holding an event is studying Russian and literature. Such a bard-café may be held in institutes of higher education and colleges, secondary schools and Sunday schools. There is a list of songs of modern bards with lyrics by Russian and foreign poets. Preparations for the event are described.

Keywords: bard-cafe, Orthodoxy, poetry, Russian, song.

Этимология и графическое освоение слова *коронавирус*

В статье рассматривается происхождение одного из актуальных терминов пандемийной эпохи, анализируется нормативность его графического оформления. Обращается внимание на медицинскую, речепроизносительную, психологическую и статистическую стороны номинации, которые играют важную роль при терминообразовании.

Ключевые слова: коронавирус, пандемийный неологизм, новая лексика, коронавирусная эпоха.

Лексика – наиболее динамично развивающаяся система, в которой отражается осмысление действительности средствами языка. Обращенность к окружающему миру находит выражение в том, что в качестве номинативных единиц явлений и процессов в социально-экономической, политической, духовной сферах выступают новые лексемы, в которых закрепляются наиболее актуальные понятия, или реализуются новые оценки значения, данного в хорошо известных словах.

В современном русском языке мы наблюдаем увеличение количества пандемийных неологизмов, которые являются регистраторами преобразований в жизни общества. Об активности изменений в лексических фондах языков могут говорить люди многих стран, оказавшиеся подверженными влиянию глобальных процессов. В связи с коронавирусной пандемией в русском языке появились слова, характеризующие жизнь в условиях новой реальности.

В данной статье ставятся цели: 1) определить лексическое значение понятия *коронавирус*; 2) выявить причины его графического оформления, не соответствующего написанию лексем, имеющих типовую структуру. Например, *аденовирус* [8, с. 7], *риновирус* [8, с. 648], *папиллома-вирус* [8, с. 482] и др.

Слово *корона-вирус* с пометой *медицинское* зафиксировано в «Русском орфографическом словаре» 2013 г. [8, с. 289]. «Академический орфографический словарь», размещенный на сайте справочно-информационного интернет-портала Грамота.ру, отмечает изменение написания слова: *коронави́рус* [1]. «Большая Российская энциклопедия» сообщает такую информацию о термине и приводит ударение: '*Корóнави́русы (Coronavirinae), подсемейство вирусом сем. Coronaviridae*' [2, с. 352].

В словарях латинского языка, являющегося языком медицины, отсутствуют наименования *coronavirinae, coronaviridae*, приводится толкование

слова *corona*, оно заимствовано из греческого в значении ‘венок’ [4, с. 264]. Для того чтобы дать наименование вирусу, необходимо учитывать определенные правила и принципы номинации, установленные Международным комитетом по таксономии вирусов [14]. На наш взгляд, в них представлена медицинская, речепроизносительная, психологическая и статистическая стороны номинации, так как учитывается семантика термина, его внешнее оформление и ассоциации, которые могут возникнуть у носителей языка.

С одной стороны, медицинская информация находит выражение в том, что может быть использован общий или конкретный описательный термин, в составе которого присутствует название возбудителя, но это наименование не должно совпадать с названием болезни, так как возбудитель может стать источником нескольких заболеваний. С другой стороны, в наименовании отражается положение микроорганизма, вызывающего заболевание, в иерархической системе. Основными классификационными категориями выступают род, подсемейство, семейство, порядок. Для обозначения принадлежности к роду используют общепринятый латинский терминологический элемент *-virus*, для подсемейства – *-virinae*, для семейства – *-viridae*, порядка – *-virales* и др. Таким образом, *Coronavirinae* – это международное научное название.

Речепроизносительный аспект заключается в том, что при создании номинативной единицы учитывается удобство ее артикуляции, поэтому термин должен включать минимальное количество слогов и быть удобным для произнесения, длинное наименование может быть сокращено до аббревиатуры.

Статистические данные выражаются в том, что название может сопровождаться буквами и цифрами, соответствующими году обнаружения заболевания.

Психологическая информация, которую несет термин, должна исключить возникновение негативных ассоциаций у носителей языка. Когда мировое сообщество столкнулось с глобальной медицинской проблемой, появился термин, который в средствах массовой коммуникации квалифицировался по месту происхождения: «уханьский вирус».

При создании номинативной единицы учитывают речевые табу, обусловленные психологической стороной коммуникации. Следует избегать употребления названий городов, стран, регионов, континентов, то есть географического положения. На начальном этапе вхождения номинативной единицы активно использовалось происхождение источника заболевания: «Уханьский коронавирус уже в России» [7]; «Новая разновидность коронавируса обозначена ВОЗ как SARS-CoV-2 <...> Также известен как **коронавирус Уханя, вирус пневмонии рынка морепродуктов Уханя**» [12]; «В “британском” **коронавирусе** имеется 14 новых мутаций» [3].

В названиях не должны упоминаться вид животного или пищевого продукта, чтобы избежать негативного воздействия на окружающую среду, однако

в литературе закрепились подобные наименования, введенные в обиход людьми, не имеющими отношения к науке. Использование некорректных названий, по мнению специалистов Всемирной организации здравоохранения, стало неоправданной причиной истребления животных: «в 2009 году вирус H1N1 был назван “свиным гриппом”. В результате в Египте жители начали забивать свиней, хотя вирус передавался не от них, а от человека к человеку» [6]; «**Птичий, свиной, коровий, атипичный, уханьский... <...> 1997 год – птичий грипп из Гонконга – H5N1 <...> Идем дальше – свиной грипп. Его тоже называли по-научному – H1N1**» [11]. В наименовании не следует давать лексемы, которые будут указывать на культуру, население, промышленность или профессию.

На наш взгляд, психологический аспект номинации является ведущим, так как при терминообразовании необходимо минимизировать предполагаемый негативный эффект от вкладываемых в название заболевания слов, которые могут нанести ущерб торговле, туризму или принести вред благополучию животных. Нельзя допускать причинение ущерба «любым культурным, социальным, национальным, региональным, профессиональным или этническим группам» [14].

В слове *коронавирус* вычленяются 2 корневые морфемы: *корона* и *вирус*, между тем гласная *а* на конце первой части слова не является соединительной, так как новая номинативная единица появилась в русском языке в ходе заимствования, а не в результате сложения. Специалисты справочной службы Грамота.ру отмечают, что слово «было заимствовано из медицинской латыни. Сначала оно использовалось только в узкой профессиональной сфере, естественно в форме наиболее близкой к источнику – с гласной *а* на конце первой части» [10], хотя в словарях латинского языка И.Х. Дворецкого и Д.Н. Королькова (1949 г.) [5], И.Х. Дворецкого (1976 г.) [4] такая лексема не отражена.

Термин *коронавирус* в медицинской литературе не нов. Терминологическая единица фиксируется в энциклопедическом словаре профессиональной лексики [13]. Отмечается, что термин появился во второй половине XX в., так как «впервые данный вирус был выделен в 1965 году. Свое название он получил из-за ворсинок на оболочке, которые по форме напоминают солнечную корону во время затмения» [9].

Результаты проведенного исследования позволили сделать следующий вывод. На наш взгляд, пандемия коронавирусной инфекции повлияла на то, что медицинский термин *коронавирус* вышел за рамки профессионального употребления. Подтверждением этому служит одинаковое дефисное написание лексем *корона-вирус* и *папиллома-вирус*, зафиксированных в «Русском орфографическом словаре» 2013 г. [8]. Однако несмотря на то, что в актуальной версии кодифицированного источника [1] изменена орфография первого

слова, получившего пристальное внимание в эпоху широкомасштабной эпидемии, второе сохраняет прежний вид, при том, что в сфере биологии и медицины оно пишется тоже слитно. Таким образом, графический облик слова *коронавирус*, сформировавшийся в языке специальной литературы, способствовал выработке новой словарной рекомендации, не противоречащей орфографии международного научного названия, в основе которого латинская терминология.

Литература

1. Академический орфографический словарь [Электронный ресурс] // Научно-информационный «Орфографический академический ресурс АКАДЕМОС» Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari/info/lor/> (дата обращения 10.01.2022).
2. Большая Российская энциклопедия. В 30-ти тт. Том 15: Конго – Крещение / Пред. науч. ред. совета Ю.С. Осипов; Отв. ред. С.Л. Кравец. – Москва : Большая Рос. энцикл. – 2010. – 767 с.
3. Британский штамм коронавируса и его первые симптомы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/eKQV4> (дата обращения 10.01.2022).
4. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь: около 50 000 слов. Изд. 2-е, переработ. и доп. – Москва : Русский язык, 1976. – 1096 с.
5. Латинско-русский словарь: около 40 000 слов / Сост.: И.Х. Дворецкий, Д.Н. Корольков; Под общ. ред. проф. С.И. Соболевского. – Москва : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1949. – 952 с.
6. Осина М. Почему новому коронавирусу дали официальное название COVID-19? [Электронный ресурс] // Аргументы и Факты. – Режим доступа: <https://clck.ru/eS2Xm> (дата обращения 10.01.2022).
7. Ромашков А. Уханьский коронавирус уже в России [Электронный ресурс] // БФМ.РУ. – Режим доступа: <https://www.bfm.ru/news/435478> (дата обращения 10.01.2022).
8. Русский орфографический словарь: около 200 000 слов / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / Под ред. В.В. Лопатина, О.Е. Ивановой. Изд. 4-е, испр. и доп. – Москва : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. – 896 с.
9. Слободян Е. Что такое коронавирус и какие у него симптомы? [Электронный ресурс] // Аргументы и Факты. – Режим доступа: https://aif.ru/health/life/chto_takoe_koronavirus_i_kakie_u_nego_simptomy (дата обращения 10.01.2022).
10. Справка [Электронный ресурс] // Справочно-информационный интернет-портал «ГРАМОТА.РУ». – Режим доступа: <http://new.gramota.ru/spravka/buro/search-answer?s=305085> (дата обращения 10.01.2022).

11. Угланов А. Птичий, свиной, коровий, атипичный, уханьский... [Электронный ресурс] // Аргументы Недели. – 2020. – № 4 (698). – Режим доступа: Птичий, свиной, коровий, атипичный, уханьский... (turbopages.org) (дата обращения 10.01.2022).

12. Что собой представляет новый коронавирус COVID-19? [Электронный ресурс] // Вести.Ру. – Режим доступа: <https://www.vesti.ru/article/1276531> (дата обращения 10.01.2022).

13. Энциклопедический словарь медицинских терминов. – М.: Советская энциклопедия. – 1982 – 1984 гг. [Электронный ресурс] // Директ-Медиа. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=dict&termin=782144> (дата обращения 10.01.2022).

14. World Health Organization Best Practices for the Naming of New Human Infectious Diseases. May 2015. WHO/HSE/FOS/15.1. Available at: <https://clck.ru/eS2RL> (accessed 10.01.2022).

Turko U.I.

Bunin Yelets State University

Etymology and graphic mastering of the word coronavirus

The article considers the origin of one of the topical terms of the pandemic era, analyzes the normativity of its graphic design. Attention is drawn to the medical, pronunciation, psychological and statistical aspects of the nomination, which play an important role in term formation.

Keywords: coronavirus, pandemic neologism, new vocabulary, coronavirus era.

Белый цвет в русской и немецкой культуре

Окружающий мир человек воспринимает цветным. Цветовая картина мира находит свое отражение в языке каждого народа. В сознании человека и человечества формируется цветовая картина мира – совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму цветовых ощущений.

Ключевые слова: культура, цветообозначение, белый цвет.

Цвет имеет огромное значение в жизни каждого человека, так как очень часто, от восприятия цвета зависит наше настроение, душевное состояние или эмоции.

Каждая культура имеет свои особенности цветообозначения, и в этих цветовых предпочтениях отражается культура народа, его история и обряды. Каждая отдельная культура ассоциирует определенное природное явление или отдельный предмет с определенным цветом.

Данная статья посвящается особенностям цветообозначения в русской и немецкой культуре, и в данном случае объектом исследования выступает белый цвет.

Цвет – одно из свойств объектов материального мира, воспринимаемое как осознанное зрительное ощущение. Тот или иной цвет «присваивается» человеком объекту в процессе их зрительного восприятия. В подавляющем большинстве случаев цветовое ощущение возникает в результате воздействия на глаз потоков электромагнитного излучения из диапазона длин волн, в котором это излучение воспринимается глазом. Различные цветовые ощущения вызывают разноокрашенные предметы, их разноосвещенные участки, а также источники цвета и создаваемое ими освещение [10].

Farbe, die; -n [mhd. varwe, ahd. farawa]: 1. Mit dem Auge wahrnehmbare Erscheinungsweise der Dinge, die auf der verschiedenartigen Reflexion und Absorption von Licht beruht: eine dunkle, helle, warme, kalte, giftige Farbe. Farbe – Empfindung, Lichtstrahlen ihrer Wellenlage entsprechend dem Auge vermitteln; Farbstoff, Mittel zum Farben, zum Malen (Öl~, Pastell~, Wasser~); Färbung (Gesichts~, Haut~); Buntheit, Farbigkeit; Schattierung, Tonung; [Kart.] Spielkartenlasse, z.B. Eichel, Herz, Fahnenfarbe, Wappenfarbe [2: 237].

Цвет — это неотъемлемая часть нашей жизни, как как с помощью цвета мы познаем мир. Цветовое видение мира и цветовой вкус может меняться

в разные эпохи развития отдельного народа. Цветовой фактор оказывает на нас огромное влияние, с его помощью мы узнаем особенности культуры.

Белый цвет является ахроматическим цветом, то есть цветом, не имеющей оттенков. Основное значение белого цвета присуще как древним народам, так и современной культуре.

Белый – это цвет богов, святых, праведников. В эпоху цивилизации белый всюду символизирует главное, верховное божество, а оно издавна отождествлялось с солнцем.

В древности бесцветные или просто светлые вещества называли белыми. Белой считалась и вода, так как белый цвет связывался и с теми благами, которые дает вода. Отсюда значение белого как символа чистоты, безгреховности, безмятежности. Белый – это цвет божества и добрых духов, противостоящий черному как цвету демонических и злых сил [10].

Белый цвет в различных культурах традиционно воспринимается как символ надежды, добра, чистоты и других эквивалентных понятий. Это безупречный христианский цвет крещения, конфирмации и бракосочетания. Католичество приписывает белый цвет Рождеству, Пасхи, Вознесению и другим религиозным праздникам.

В политике белый цвет символизирует нейтралитет.

Древние люди считали белый цвет основой жизни. Белый цвет в религиях мира исключительно положителен.

У белого цвета есть несколько ассоциаций:

- чистота;
- новые начинания;
- холод (воспринимается негативно) или прохлада (воспринимается позитивно);
- переход в новое состояние;
- стремление к совершенству;
- одухотворенность;
- нежность;
- легкость и воздушность.

В энциклопедии Brockhaus дается следующее определение белому цвету: «Weiß gilt in der Farbensymbolik als Farbe des Lichtes und der Reinheit, Sauberkeit (z.B. traditionelle Farbe des Brautkleids), der Offenbarungsträger und Opfertiere, der Unschuld und Sündlosigkeit (die Seligen stehen in weißen Gewändern vor Gottes Stuhl), in anderen Kulturkreisen aber auch Trauer, z. B. in China. Als Symbolfarbe wurde weiß von polit. Gruppen verwendet, die eine hergebrachte >legitime< Ordnung verteidigten und Träger einer Gegenrevolution waren; so standen den Kommunist. Rotgardisten die Weißgardisten gegenüber, Angehörige Konterrevolutionärer Armeen 1918–1920 in Sowjetrussland [2: 278].

В словаре С.И. Ожегова дано следующее определение белому цвету: «**БЕЛЫЙ**, о цвете, масти, краске: бесцветный, противный черному. В сравнительном смысле, светлый, бледный. Белое вино, белое пиво, мед, сливы; белое лицо, белый хлеб, называются так для отличия от красного (вина, меда), черного (пива, слив, хлеба), зеленого (вина хлебного) и пр. | Чистый, незамаранный, незапятнанный. Белый платок, рубашка; белая бумага, белый пол. Рубаха черна, да совесть бела. Белым-белый, белехонький, белешенький, весь белый, без пестроты, чисто или ярко-белый. Беловатый, белавый, белявый, светлый, весьма бледный, избела-цветной. Беловатость, белесоватость ж. состояние по значению прилаг. [3: 232].

Белый цвет выражает в русской культуре не только позитивные, но и негативные эмоции, является как символом радости, так и символом скорби.

Иногда достаточно услышать одну фразу, в которой присутствует наименование белого цвета, которая характеризует человека, как мы невольно представляем себе этого человека.

Так, например, выражение «*белая ворона*» – личность, выделяющаяся из толпы взглядами, вкусами, манерами и поведением.

Как термин, это словосочетание нашло применение в психологии. Согласно психологии, «белая ворона» – это человек, которого общество считает чужим из-за непохожести на других. Речь идет не только о внешности, но и о моральных ценностях и оценках происходящего. Нередко подобную манеру поведения выбирают подростки или творческие индивидуумы, чтобы заявить о себе, добиться признания.

Много выражений со значением «белый», с помощью которых выражают сословие человека, его происхождение или род занятий. Так, например, выражение «*белая кость*» человек знатного происхождения или принадлежащий к привилегированному сословию в дореволюционной России.

В настоящее время можно часто встретить выражение «белые воротнички». Возникновение словосочетания «белый воротничок» связано с резким увеличением в конце XIX века канцелярских работников.оборот «*белые воротнички*» приписывается американскому писателю Эптону Синклеру, который так образно называл клерков, администраторов и управленцев в 1930-е годы, хотя упоминания «лёгкой работы и белого воротничка» появляются уже в 1911 году.

Синклер употреблял этот оборот в связи с тем, что на протяжении большей части девятнадцатого и двадцатого веков клерки в Европе и Америке почти всегда были одеты в белые рубашки с воротничком [10].

В русском языке существовало выражения «*беленькая*». Под «*беленькой*» понимали денежный знак в 50 рублей второй половины XIX–XX веков.

– Буду каждое воскресенье ходить непременно в церковь, и еще после целый час читать Евангелие, потом из *беленькой*, которую я буду получать

каждый месяц, когда поступлю в университет, непременно два с половиной (одну десятую) я буду отдавать бедным, и так, чтобы никто не знал: и не нищим, а стану отыскивать самых бедных, сироту или старушку, про которых никто не знает [7: 78].

Под словом «белый» подразумевают также спиртной напиток.

– Не хотите ли подбавить рому? – сказал я моему собеседнику, – у меня есть **белый** из Тифлиса; теперь холодно [4: 119].

Во время боевых действий очень часто используется белый флаг. Направлен он на то, чтобы та или иная сторона могла сообщить о желании провести дипломатическую встречу (переговоры). Так, **белый флаг** является сигналом для объявления перемирия.

Или также выражение «Белые» – сторонники и участники белого движения в годы Гражданской войны в России 1917–1923 годах.

– Слушая Дюйшена, мы мысленно сражались вместе с ним на фронтах **с белыми** [1: 21].

Выражение «среди бела дня», то есть днем, при полном дневном свете

– Дремучий, вековой, огромный: нередко в его трущобах даже **среди бела дня** бывали кровавые убийства [8: 239].

Выражение «**начать с чистого (белого) листа**» – начать новое дело, внести изменения в свою жизнь.

В описании природы белый цвет имеет возможность описать и особенности природных явлений:

Белые ночи – ночи на севере, когда сумерки не переходят в темноту.

В природе белый цвет – не всегда добрый цвет. Он характерен некоторым природным явлениям: снег, лед, иней, белая пена морских волн, недоступные горные вершины и т. д.

– Протекали месяцы. Наступал **иссиня-белый трескучий декабрь**, пушистый и легкий [8: 210].

– “Иван Алексеевич напился, стоя на коленях, и, подняв освеженную голову, увидел с предельной, почти осязательной яркостью: **изморозно-белый** покров известняковой пыли на придонской дороге, голубым видением вставшие вдали отроги меловых гор, а над ними, над текущим стремением гребнистого Дона, в неохватной величавой синеве небес, в недоступнейшей вышине – облачко” [8: 294].

Белый цвет означает также негативные явления. .

– “Но в лесу, проходя мимо **смертельно-белой березки**, с живостью улыбнулся, стал, потянулся вверх и здоровой рукой сорвал ветку. На ней уже набухали мартовским сладостным соком бурые почки; сулил их тонкий, чуть внятный аромат весенний рассвет, жизнь, повторяющуюся над солнечным кругом. Лихачев совал пухлые почки в рот, жевал их, затуманенными глазами глядел на отходившие от мороза, посветлевшие деревья и улыббался уголком бритых губ” [8: 194].

В момент горя, в предсмертный час человек бледнеет. От тяжелых переживаний волосы белеют. Все это является источником ассоциаций негативного характера: белый связывается в сознании с холодом, безмолвием, смертью, отчуждением, страданием.

Существует много выражений, которые имеют негативный характер. Так, например, «*сказка про белого бычка*» – о длинной, бесконечной истории.

«*Довести до белого каления*» – это разозлить, довести до крайнего раздражения. Слово «каление» означает очень сильное нагревание. В металлургии для производства изделий металл постепенно нагревали до такой степени, что он сначала делался красным (красное каление), а потом при очень высокой температуре – белым (белое каление).

Белый билет (разг.) – свидетельство об освобождении от военной службы.

Для описания заболеваний имеется выражение с компонентом *белый*: **белая горячка** – тяжелая психическая болезнь на почве алкоголя.

Также нам знакомо выражение – **белое мясо**, когда речь идет о телятине или курином мясе [10].

В немецком языке употребляются и интернационально известные литературные выражения: *der weisse Sport* – теннис, *der weisse Tod* – смерть в снегу.

Очень часто белый цвет встречается при описании внешности человека, как в русском, так и в немецком языках:

– „*Dann und wann trat eine hohe, weiße Figur ruhig lächelnd aus der Tapete hervor und verschwand wieder*“ [5: 134].

– „*Aber das lag in ihrer Familie: auch der Onkel, welcher am Schluckauf zugrunde gegangen war, hatte mit dreißig Jahren schon weißes Haar gehabt; übrigens blickten ihre kleinen braunen Augen treu, frisch und aufmerksam*“ [5: 120].

– „*Schlagen Sie ein, Herr Senator; mein jugendlicher Gönner ... 84000 Kurantmark ... es ist das Angebot eines alten, ehrlichen Mannes!*“ *sagte er mit süßer Stimme, indem er den Kopf auf die Seite legte, sein von Grimassen verwüstetes Gesicht zu einem Lächeln der treuherzigen Einfalt verzog und seine Hand, eine große weiße Hand, mit langen zitternden Fingern, von sich streckte*“ [5: 97].

– “*Большие, смуглые, рабочие руки лейтенанта лежали на столе и белыми, отвыкшими от работы руками Аксинья стащила с Григория тяжелые солдатские сапоги*” [9: 183].

– “*Григорий суетливо отвернул заломившийся угол, прикрывший четвертый ухаль, пальцы его, шероховатые и черные, слегка прикоснулись к белым, сахарным пальцам пристава*” [9: 237].

Очень часто встречается для описания одежды:

– “*Гришкины шаровары, заправленные в белые шерстяные чулки, адели лампасами*” [9: 98].

– Die Eleganz seines Äußern bleib dieselbe; aber Anton, der langjährige Bediente, wusste doch in der Küche zu erzählen, dass der Senator jetzt nur noch

jeden zweiten Tag *das weiße Hemd* wechsele, da die Wasche das feine Linnen allzu sehr ruiniere“ [5: 89].

– „Frau Antony Grünlich stand, stolz auf die Vorbereitungen, die sie getroffen, in der Haustür und hinter ihr hielten sich, gleichfalls zum Empfange bereit, *mit weißen Mutzen*, nackten Armen und dicken, gesteiften Rocken, die beiden Dienstmädchen, die sie ihrer Schwägerin kundig erwählt hatte“ [5: 112].

– „Sein Uniformrock, über der gewölbten *weißen Weste*, stand offen“ [5: 231].

Белый цвет ассоциируется с одной стороны чистотой, совершенством. Однако, белый цвет является также эмоциональным цветом, который ассоциируется с холодностью или скрытностью. Белый цвет может быть цветом отстраненности, высокомерия или эмоциональной холодности. Белый цвет имеет свое значение, свой характер. Белый цвет ассоциируется с платьем невесты, это цвет снега или хлопка.

Белый цвет – это свобода, сила, духовность.

Литература

1. Айтматов Ч.Т. Первый учитель. (электронный вариант).
2. Brockhaus, Enzyklopädie in 24 Bänden.
3. Словарь Ожегова, толковый словарь русского языка онлайн и Толковый словарь В. Даля ON-LINE. Современное написание слов. Републикация выполнена на основе II издания (1880–1882 гг.).
4. Лермонтов Ю.М. Герой нашего времени. Издательство «Советская Россия», 1990.
5. Mann T. Buddenbrooks (электронный вариант).
6. Розен Е.В. Немецкая лексика: история и современность. Москва «Высшая школа», 1991.
7. Толстой Л. Детство. Отрочество. Юность. Фрунзе «Мектеп», 1986.
8. Шишков В. Я. Угрюм-река. Москва «Художественная литература», 1987.
9. Шолохов М. Тихий Дон; II.
10. www.mail. Ru

Guzieva Z.K.

*Candidate of Philological Science, KNU named after J. Balasagyn,
Bischkek, Kyrgyzstan*

Keywords: culture, colour sign, white colour.

Принципы отбора средств обучения для дисциплины «Практический курс перевода первого иностранного (русского) языка»

Статья посвящена принципам отбора основных средств обучения дисциплины «Практический курс перевода первого иностранного (русского) языка» для иностранных (французских) студентов, обучающихся по переводческим направлениям подготовки в рамках обменных программ Санкт-Петербургского государственного экономического университета.

Ключевые слова: средства обучения, перевод, иностранные (французские) студенты, обменные программы.

Неоспоримые преимущества российского образования, в том числе образования лингвистического и переводческого, на протяжении десятилетий являются причиной интереса к отечественным вузам значительного числа иностранных студентов. В данной статье, продолжающей серию работ, посвященных дидактике перевода [17 и др.], отражены основные критерии выбора средств обучения для студентов лингвистических и переводческих факультетов, получающих образование в российских учебных заведениях в рамках семестровых и годовых стажировок. В основу исследования положен многолетний опыт работы кафедры романо-германской филологии и перевода гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного экономического университета и автора статьи со студентами французских университетов-партнеров (Университета Франш-Конте (Université de Franche-Comté, Besançon), Университета Гренобль III им. Стендаля (Université Stendhal – Grenoble 3, Grenoble), а также Университета г. Пуатье (Université de Poitiers, Poitiers) и Университета Ренн II Верхней Бретани (Université de Haute Bretagne – Rennes 2, Rennes)).

Современное российское лингвистическое образование (профиль: «Перевод и переводоведение») состоит из двух этапов: базовая лингвистическая (БЛП) и профессиональная подготовка переводчика (ППП) [9, с. 6–119, 120–160], [11]. Стоит отметить, что французские студенты в силу специфики стажировки в университете страны изучаемого языка работают одновременно с дисциплинами БЛП и ППП. Относясь к последней, «Практический курс перевода первого иностранного (русского) языка» – реальная возможность

для французских студентов овладеть профессиональными навыками в методических позициях российской переводческой школы. В этой связи сложно переоценить значение важного лингводидактического базиса – средств обучения, применяемых в работе с иностранными обучающимися.

Средства обучения, по словам Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, «*базисная категория методики*» (курсив авторов – М.Ф.), представляющая собой «комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком» [1, с. 291]. Формально к таким традиционно относят учебники и учебные пособия, учебно-методические пособия, методические указания, аудиовизуальные средства обучения, лексикографические ресурсы и пр.

Основным очевидным критерием выбора, применяемым разработчиками учебных программ для переводческих дисциплин, является их универсальная двуязычность. Речь идет о различных ресурсах, ориентированных на отработку навыков перевода с родного языка на иностранный и наоборот. Необходимо разделить ресурсы, направленные на понимание студентами фундаментальных переводческих универсалий и формулирующие конкретную переводческую повестку, то есть содержащие установки и упражнения по переводу, например, специальных текстов.

К первым стоит отнести методические разработки известного отечественного переводчика-синхрониста канд. филол. наук, доцента Г.П. Скворцова: «Учебник по устному последовательному переводу» и учебное пособие «Словарь устного переводчика» [12, 13]. Данные средства обучения позволяют преподавателю сформировать у студентов основные представления об устном и письменном переводе, дают возможность обучающимся осмыслить вектор последующей работы в рамках курса.

В отношении второго типа средств обучения главным принципом представляется их соотнесение с конкретной сферой, рамки которой описываются в профиле: художественный перевод, специальный перевод и т. п. В отношении реализуемого в СПбГЭУ профиля «Перевод и переводоведение в сфере экономики и финансов» (актуального и для русскоязычных студентов) и формулируемой в рабочей программе ориентации на экономический и общественно-политический перевод, незаменимыми являются пособия по специальному переводу (общеекономическая, финансовая, юридическая и деловая тематика) доцентов Е.В. Колотилкина [6], [7], С.П. Тихонова [16], Д.Н. Шлепнева [19].

Подчеркнем, что на данном этапе практически отсутствуют разработки (учебники и прочие ресурсы по экономическому переводу), адресатами которых являются непосредственно французские студенты. В связи с этим необходима кропотливая работа с пособиями, ориентированными на рус-

1108 | скаязычную аудиторию, универсальность которых реализуется в переводе с французского на русский и с русского на французский язык. Перечисленные пособия вполне могут заполнить данную лауну при определенном методическом внимании.

Особое место в списке средств обучения занимают словари. Наряду с традиционным в лингводидактике вниманием к толковым лексикографическим источникам [2, 3, 15], для будущего переводчика важную роль продолжают играть двуязычные и многоязычные ресурсы, в том числе в аспекте переводной семантизации. Как справедливо отмечает М.А. Кронгауз: «двуязычные словари являются в такой же степени “семантическими”, как и толковые. В толковых словарях в качестве методов описания значения используется перефразирование и разложение на более простые составляющие, а в двуязычных – перевод» [8, с. 102]. Отечественная специальная двуязычная лексикография описывает практически все сферы науки и практики. Учитывая заявленную специфику, стоит разделить данные переводные ресурсы согласно тематике:

- экономические и финансово-кредитные [11, 15];
- словари деловой лексики [4, 5];
- юридические [20].

В общем массиве лексикографических ресурсов центральное значение сегодня приобретают электронные словари [18]. На протяжении многих лет традиционные словари зарекомендовали себя как исключительно авторитетные источники [21], но на сегодняшний день результативными с точки зрения работы (в том числе со специальной лексикой) являются словари контекстные [22]. Содержащие в себе объемные корпуса текстов, такие ресурсы позволяют обучающемуся расширить и общеязыковую и профессиональную (переводческую) грамотность, получая информацию о сочетаемости, стилистической окраске слова и пр.

Комплексный подход к обучению иностранных студентов переводу (в том числе специальному) немислим без формирования единой базы средств обучения, в создании, развитии и совершенствовании которой должны участвовать представители различных образовательных площадок, специалисты-теоретики, методисты и практики. Данная работа позволит привлечь интерес к российским переводческим стажировкам не только иностранных обучающихся-лингвистов, но и широкий круг студентов – будущих профессионалов в различных сферах, требующих от специалистов знаний в области языка и перевода.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : Икар, 2009. – 448 с.

2. Борисов А.Б. Большой экономический словарь. – Москва : Книжный мир, 2001. – 895 с.
3. Витман Т.Б. Словарь активной экономической лексики: этимология, актуальные значения, синонимия. – СПб.: СПбГУЭФ, 2009. – 182 с.
4. Иванова Г.С. Русско-французский словарь современной деловой лексики. – СПб.: Антология, 2006. – 464 с.
5. Ивлиева И.В. Русско-французский словарь современного делового языка (экономика). – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 285 с.
6. Колотилкин Е.В. Banque. Marketing. Entreprise. Банк. Маркетинг. Предприятие: Пособие по языку и переводу для студентов IV–V курсов. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 88 с.
7. Колотилкин Е.В. Французский экономический дискурс: Пособие по языку и переводу для студентов IV–V курсов. I часть. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 74 с.
8. Кронгауз М.А. Семантика: Учебник. – Москва : РГГУ, 2001. – 339 с.
9. 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.
10. Островская Е.П. Кузьминок Л.Г. Русско-французский экономический словарь. – Москва : Русская Лютетия, 2005. – 416 с.
11. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. – Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. – 148 с.
12. Скворцов Г.П. СУП: Словарь устного переводчика: Учебное пособие. – СПб.: СПбГУЭФ, 2008. – 78 с.
13. Скворцов Г.П. Учебник по устному последовательному переводу. – СПб.: Союз, 2000. – 160 с.
14. Скурихин А.П. Французско-русский экономический словарь. – Москва : Русский язык–Медиа; Дрофа, 2010. – 483 с.
15. Современный финансово-кредитный словарь / под общ. ред. М.Г. Лапусты, П.С. Никольского. – Москва : Инфра-М, 2002. – 567 с.
16. Тихонов С.П. Приобщение к экономике. – СПб.: СПбГУЭФ, 1999. – 122 с.
17. Файбушевский М.В. Особенности преподавания переводческих дисциплин иностранным студентам // Филологическое образование в современных исследованиях: лингвистический и методический аспекты // Материалы международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки традиции, взаимодействие. XVII Кирилло-Мефодиевские чтения» / ред. кол.: д. п. н., проф. М.Н. Русецкая (главный редактор) и др. – Москва; Ярославль: Ремдер, 2016. – С. 366–310.
18. Файбушевский М.В. Словарь ABBYY LINGVO X5 как лексикографический ресурс французской финансовой терминологии // Irish cultural

1110 heritage/ Translating culture / под ред. д.ф.н., проф. Е.В. Белоглазовой, к.ф.н., доц. Н.А. Алексеевой. – СПб.: СПбГЭУ, 2014. – С. 120–123.

19. Шлепнев Д.Н. Составление и перевод официально-деловой корреспонденции. – Москва : ФЛИНТА, 2021. – 260 с.

20. Шлепнев Д.Н. Французский язык для юристов: толковый словарь. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 288 с.

21. Электронный словарь АБВУД Lingvo x5. Электронный словарь. Выпуск: 15.0.592.18. Артикул: 983/2.

22. Онлайн-словарь Reverso Context [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://context.reverso.net/русский-французский> (дата обращения: 20.03.2022).

Faiboushevskiy M.V.

Saint-Petersburg State University of economics

**Tools of training for a program “Russian-French
and French-Russian translation”**

The article is devoted to important tools of training for a program “Russian-French and French-Russian Economic translation” for foreign (french) students who study abroad for a semester according to exchange programs at the Saint Petersburg State University of economics.

Keywords: tools of training, translation, foreign (french) students, exchange programs.

Развитие устной и письменной речи посредством цифровой игровой технологии «Rory's story cubes lite» в процессе изучения второго иностранного языка (на примере французского)

Статья посвящена вопросам использования игровой технологии «Rory's story cubes lite» в преподавании иностранных языков на начальном этапе при дистанционном обучении. Рассматриваются основные проблемы при обучении связной речи и способы их решений. Приводятся конкретные методические рекомендации по использованию игровой технологии при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков; игровые технологии, связная речь; дистанционное обучение.

События прошедшего года, пандемия и изоляция повлекли за собой значительные изменения во всех сферах нашей жизни, в том числе в образовании. Вынужденный перевод обучения в удаленный формат поставил перед всеми участниками учебного процесса новые вызовы и задачи, создал непривычные трудности в дополнение к существующим. Использование различных технических средств и цифровых продуктов (компьютер, смартфон, планшет, гарнитура, программы веб-конференций, мессенджеры), отсутствие полноценного аудиовизуального контакта между преподавателями и обучающимися (например, вследствие низкой скорости интернета или других технических сбоев) привел к тому, что личный контакт между участниками учебного процесса в значительной степени снизился. Внимание аудитории стало удерживать сложнее, сложнее стало и организовывать речевую работу, как письменную, так и, в особенности, устную. Изменение формата не только затруднило процесс организации (создание диалогов, корректировка спонтанной устной и письменной речи, модерация дискуссий), но также привело к снижению речевой активности обучающихся, их чрезмерной перегруженности и, как следствие, к вынужденному сокращению объемов домашних заданий и самостоятельной работы. При этом пропорционально возросли требования к качеству и эффективности подачи материала в течение занятия. И хотя изоляция закончилась, следует признать, что в той или иной

1112 степени дистантный формат работы останется актуальным и в дальнейшем. В таких условиях становится особенно важно так заинтересовать аудиторию и удерживать ее внимание, чтобы освоение и усвоение нового учебного материала происходило максимально эффективно. Этому во многом способствуют игровые технологии.

Существует большое количество игр, которые преподаватели используют на занятиях иностранного языка. Это и давно знакомые традиционные, например, обычное лото, которое помогает прорабатывать столь непростую для французского языка тему числительных. Это и современные, причем некоторые из них были специально разработаны преподавателями иностранных языков (например, «Imagidice» Эмили Дэли, в локализованной русской версии – «Генератор историй») или издательствами, специализирующимися в области выпуска учебной литературы и обучающих пособий, среди которых можно упомянуть Bescherelle, создавшее игру, облегчающую запоминание глагольных форм (существуют версии для нескольких европейских языков – французского, английского, немецкого).

Среди преподавателей иностранных языков достаточно популярны игры с кубиками типа «Rory's story cubes» или вышеназванной игры «Генератор историй», они помогают развивать речевые и письменные навыки. Внешний вид и правила этих игр более-менее аналогичны: есть набор обычных шестигранных игральных костей, на каждую грань которых нанесено какое-нибудь изображение. Изображения могут быть сгруппированы по тематике (еда, путешествия, сказочные существа, растения, животные и т. д.) или носить случайный характер. Участник игры бросает кубики и в зависимости от заданных условий рассказывает историю по выпавшим картинкам.

Переход в дистантную работу лишил преподавателей возможности использовать реальные версии игр. Однако современные цифровые технологии способствуют распространению игровых приложений, имитирующих привычные игры, которые можно установить на смартфон или планшет. Несмотря на то, что участники учебного процесса не имеют возможности встретиться физически, такие приложения помогают объединить в игровой деятельности различные по численности и языковому уровню группы.

Рассмотрим возможные варианты построения обучающей игры на примере мобильного приложения «Rory's story cubes lite».

К сожалению, полная цифровая версия игры «Rory's story cubes», состоящая из 9 кубиков, относится к платным приложениям (здесь и далее упоминаются приложения, которые можно найти в Play Маркет), бесплатно можно установить только упрощенную версию из 4 кубиков. Приложение доступно на испанском и английском языках, но это, как правило, не создает трудностей, поскольку у большинства обучающихся первым иностранным языком является английский. К тому же благодаря инфографике функционал

приложения удобен и интуитивно понятен. Виртуальная кнопка с символом из трех кубиков позволяет «бросить» кубики, также это можно сделать в действительности, встряхивая смартфон или планшет. При желании можно включить звук, и кубики будут перекатываться с характерным и очень реалистичным стуком. «Кнопка» в виде квадрата со стрелкой вверх вертикализирует картинку на гранях выпавших кубиков для удобства визуального восприятия. Кнопка с изображением замка позволяет зафиксировать изображение на экране гаджета, а значок камеры на последней виртуальной кнопке указывает на возможность сделать скриншот расклада.

Так как количество кубиков невелико, их удобно использовать на начальном этапе обучения продуцированию устной и письменной речи. Классический вариант подобных игр предполагает два наиболее распространенных механизма игры. Первый – индивидуальный, при котором один игрок бросает все кубики, затем выстраивает их в удобном для себя порядке и составляет историю по картинкам. Второй – групповой, когда каждый участник игры берет один кубик из выпавшего расклада и придумывает свою часть истории, связанную с картинкой, а затем передает очередь следующему участнику, который берет понравившийся кубик и продолжает историю, и т. д. Но на начальном этапе обучения иностранному языку подобные механизмы будут представлять сложность, так как они требуют владения спонтанной речью – навыком более высокого языкового уровня [1]. Поэтому первым этапом работы с кубиками предлагается составление вокабуляра, связанного с картинками выпавшего расклада, и употребление простых грамматических конструкций.

Во французском языке фиксированный порядок слов для простых утвердительных и вопросительных предложений (для последних возможны варианты, но и они подчинены ограниченному числу алгоритмов), поэтому важно избегать сложных подчинительных связей. Отрицательное предложение всегда строится при участии изменяемой формы глагола: в простых временах это основной смысловой глагол, в сложных – вспомогательный.

Работа может проводиться индивидуально или, для ускорения процесса, в парах. Расклад может быть один для всей группы, или у каждого участника или пары – свой. При составлении историй преподаватель выступает в роли модератора процесса и может/должен задать необходимые алгоритмы, которые обучающиеся должны будут воспроизвести в процессе составления истории. Например, история обязательно должна содержать отрицательное предложение или определенную грамматическую форму, в зависимости от того, какая лексическая, грамматическая или синтаксическая тема в данный момент изучается группой.

Игра включает в себя 4 стандартных шестигранных виртуальных кубика со следующим набором картинок.

Кубик 1: месяц (ущербная луна) – бухгалтерские счета – мост над рекой – пчела – книга – волшебная палочка.

Кубик 2: замок – магнит – огонь – отпечаток стопы – овца – карточка, изображающая букву L.

Кубик 3: глаз – пирамида – дерево – конверт (письмо) – облако на фоне радуги – крепостная башня.

Кубик 4: стрела – дом (частный, с крыльцом и трубой) – часы – спящий смайлик (рожица, окруженная многократно повторяющимися буквами “z”) – лампочка – выноска (или speech-balloon, спич-бабл) [2].

Формирование игрового вокабуляра можно начать с непосредственного названия предметов: *la lune* ‘облако’ – *l’arbre* ‘дерево’ – *le nuage* ‘облако’ – *le bâton magique* ‘волшебная палочка’.

Затем возможен подбор образованных от данных слов других частей речи – прилагательных, глаголов: *lunaire* ‘лунный’ – *de bois* ‘деревянный’ – *nuageux* ‘облачный’ – *charmer* ‘зачаровывать’.

Можно образовывать уместные словосочетания, ассоциативно связанные понятия, подбирать фразеологизмы.

Серьезной проблемой в обучении любой дисциплине в настоящее время стало почти симбиотическое взаимодействие обучающихся с разнообразными гаджетами, дающими доступ к интернету, вследствие которых у них создается ложное ощущение знания материала или владения информацией. В обычных обстоятельствах при контроле усвоения новой информации преподаватель стремится изолировать ученика от использования цифровых устройств. В ситуации игры, напротив, гаджет становится необходимым инструментом-помощником, а интернет – дружественной средой.

Каждое современное образовательное учреждение в той или иной степени использует для работы различные цифровые образовательные платформы (*canvas*, *moodle* и др.). Но зачастую эти платформы неудобны для оперативного обмена информацией между преподавателем и обучающимися. Загрузка контента может совершаться не за один, а за несколько ходов. Это не всегда удобно, особенно если возникают технические сбои, или у пользователей низкий интернет-трафик, или же имеются ограничения по объему загружаемого контента или по времени его возможного пребывания на платформе. Практика показывает, что для этих целей и преподаватели, и обучающиеся предпочитают использовать привычные стандартные мессенджеры, каждый из которых имеет функцию отправки голосовых, графических и текстовых сообщений, причем некоторые – с функцией коррекции. Через мессенджер каждый участник группы может поделиться с преподавателем и остальными учащимися скриншотом своего расклада, записать в виде текстового или устного сообщения свой рассказ и получить обратную связь от преподавателей или одноклассников. Таким же образом можно осуществлять обмен

вокабуляром между участниками с целью взаимообучения и обогащения словарного запаса всей группы, что помогает всем участникам процесса овладеть приблизительно одним и тем же объемом новой лексики.

Еще одним удобным инструментом при обмене составленными вокабулярами становится гугл-документ, дающий одновременный доступ к информации всем участникам группы и позволяющий сводить воедино выбранную информацию в оговоренном группой порядке, например, в алфавитном или же в соотношении с картинкой с грани кубика. И это становится вторым этапом проработки, повторения и усвоения выбранного лексического материала. Помимо этого, гугл-документ может стать отличным инструментом контроля, поскольку позволяет отслеживать в режиме реального времени работу участников и получать обратную связь.

Следующим этапом в работе по повторению и закреплению уже общего вокабуляра может стать переход от индивидуальной игры к групповой. Технически это возможно осуществить, разбив группу на подгруппы по 4 человека или же перебрасывать кубики через каждые 4 хода, если в группе больше 4 человек. Начальный бросок может осуществлять преподаватель или ученик, который решится быть первым, затем пятый, девятый и т. д. в указанной последовательности. Каждые 4 хода выпавший расклад высылается в виде графического сообщения в используемый группой мессенджер, чтобы все участники могли в равной степени следить за ходом игры. Поскольку вокабуляр, связанный с изображением на кубиках, проработан уже по крайней мере дважды (сначала – при освоении и составлении личной истории каждого обучающегося, затем при обмене вокабулярами, скомпилированными всеми участниками группы), возрастает шанс, что пассивное владение отобранной лексикой постепенно перейдет в актив и речь станет более спонтанной, особенно если картинки повторяются при перебрасывании и есть возможность многократно их лексически обыгрывать разнообразными способами.

Использование игровой технологии «Rory's story cubes lite» позволяет разнообразить учебный процесс, настроить методический инструментарий под нужды, задачи и уровень группы таким образом, чтобы новый лексический материал усваивался, а ранее изученный – закреплялся максимально эффективно при обучении связной устной и письменной речи на занятиях по иностранному языку.

Литература

1. **Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка** / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; Перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – Москва : Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.

2. Выноска [Электронный ресурс] // Googl-info. – Режим доступа: <https://ru.googl-info.com/2793879/1/vynoska.html>

Fedorova M.A.

Pushkin State Russian Language Institute

The development of oral and written speech through gaming technology «Rory's story cubes lite» in the process of learning a second foreign language (on the example of the French)

The article covers some issues of using the «Rory's story cubes lite» game technology at the initial stage of teaching foreign languages in distance learning. The main problems in teaching coherent speech and ways of solving them are considered. Specific guidelines for the use of the game technology in teaching a foreign language are given.

Keywords: gaming technology, methods of teaching foreign languages, coherent speech, distant teaching, learning foreign languages.

Цифровая лингводидактика и методика преподавания русского языка как иностранного

Автор доказывает, что преподавание русского языка как иностранного в дистанционном формате отвечает требованиям и учителей, и учеников.

Ключевые слова: методика, лингводидактика, РКИ, дистанционное обучение.

Знание языков и прежде всего языков международного значения дает возможность личности занять как в социальном, так и в материальном отношении престижное положение. Так описывают Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез общие проблемы теории обучения иностранным языком. Сфера образования неразрывно связана с той социально-экономической формацией, – продолжает автор, – в рамках которой она формировалась и функционирует. Б. Саймон пишет: «... само понимание взаимосвязей между образованием и обществом меняется с течением времени, степень заключенного в нем оптимизма или пессимизма зависит от экономической ситуации. Иными словами, взгляды, подчеркивающие важность роли образования, находят поддержку в период оживления экономики, в то время как в период экономических спадов становятся популярными прямо противоположные идеи». Социально-политические и экономические реалии общественного развития влияют не только на статус современных неродных, в том числе и иностранных языков, но и на выполняемые ими в обществе функции. Сегодня эти функции в обобщенном плане можно сформулировать следующим образом: установление взаимопонимания между народами – носителями разных языков и культур; обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры (в широком понимании), в том числе и с помощью средств новых информационных технологий. Язык, а следовательно, и языковое образование выступают в качестве важного инструмента успешной жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей.

Говоря о цифровой лингводидактике и методике преподавания русского языка как иностранного, мы подразумеваем теорию и практику дистанционного обучения. Перед занятием всегда возникает вопрос: как организовать учебный процесс так, чтобы время на уроке было продуктивным и качественным в рамках вынужденного или планового дистанцирования? Учитель

1118 должен не только научить писать, читать, понимать текст, умению слышать и распознавать иностранный язык, но и познакомить с менталитетом и традициями изучаемой среды, используя информационные технологии. Могут ли интернет-технологии реализовать потребности и цели, которые учитель ставит перед занятием, чтобы добиться эффективной практики всех видов речевой деятельности?

Словари дают следующие определения терминам «лингводидактика» и «методика»:

Лингводидактика – прикладная лингвистическая дисциплина, рассматривающая как обучение иностранному языку, так и усвоение иностранного языка. Лингводидактика исследует общие закономерности обучения языкам, разрабатывает методы и средства обучения определенному языку в зависимости от дидактических целей, изучает влияние монолингвизма (одноязычия) или билингвизма (двужычия) на усвоение языка и решает целый ряд смежных задач.

Термин «лингводидактика» введен в 1969 году Н.М.Шанским и 1975 года признан МАПРЯЛ в качестве международного. В англоязычных странах термин «лингводидактика» не используется, однако соответствующая предметная область полностью покрывается двумя самостоятельными прикладными дисциплинами:

«Преподавание иностранного языка» (англ. *language education*), рассматривающее процесс обучения с точки зрения преподавателя;

«Усвоение второго языка» (англ. *second-language acquisition*), рассматривающее данный процесс с точки зрения обучаемого.

Лингводидактика (от лат. *lingua* – язык + греч. *didaktikos* – поучительный). Общая теория обучения языку. Термин был введен в научный обиход акад. Н. М. Шанским в связи с разработкой проблем описания языка в учебных целях (Шанский, 1985). Описание, считавшееся лингводидактическим, включало в себя исследование сходства и различия языков, анализ содержания и структуры изучаемого языка, составление языковых минимумов в целях обучения и ряд других проблем, возникающих на стыке лингвистики и педагогики. Однако среди специалистов нет единого мнения о содержании этого термина и даже о необходимости в его существовании. Одни придерживаются расширительного толкования понятия как обозначающего совокупность теоретических и практических вопросов преподавания языка и фактически заменяющего термин «методика» (Н. М. Шанский, Р. К. Миньяр-Белоручев). Другие рассматривают понятия «методика» и «Л.» как синонимичные. Третьи стремятся разграничить эти два термина и утверждают их право на самостоятельное существование (Н. Д. Гальскова. Л. В. Московкин). Эта точка зрения получила признание большинства специалистов. Л. трактуется как общая теория обучения языку, разрабатывающая ее методологические

основы, в то время как методика характеризует сам процесс обучения конкретному языку в конкретных условиях его преподавания (частная методика) либо раскрывает закономерности обучения языку (группе языков) вне конкретных условий его изучения (общая методика). Согласившись с таким разграничением двух терминов, мы можем говорить о лингводидактических основах обучения языку, включающих изложение теоретических основ такого обучения (представлений о содержании, целях и задачах, принципах, методах, средствах, процессе обучения, о методах исследования в Л., а также о взаимодействии Л. с базовыми для нее науками) и о методических основах обучения языку (обучение аспектам языка и видам речевой деятельности в конкретных условиях преподавания, организация учебного процесса, требования к профессии педагога).

Проанализировав статьи из словарей, может сделать вывод, что лингводидактика занимается поиском актуальных на данный момент жизни ученика (ребенка, подростка, взрослого) методов, приемов, которые будут необходимы для определенных целей конкретной личности, находящейся в определенных жизненных обстоятельствах. Ученик может иметь в семье человека, который говорит на изучаемом языке, а может и оказаться в ситуации, когда практика языка бывает только на занятии.

Методы и приемы преподавания языка меняются в зависимости от событий, которые происходят в мире.

Не так давно закончился Covid, который внес свои коррективы в класс учителя и ученика. В связи с изменившейся ситуацией в жизни людей, поменялся и курс технологий обучения языку. Перейдя на дистанционный формат обучения, преподаватели построили новое направление в обучении с применением компьютерных технологий. Были созданы «инновационные варианты традиционных форм очного обучения и принципиально новые формы обучения, не имеющие аналогов» (3). В своих занятиях использую авторские методики Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина. Занятия отличаются разносторонним подходом в зависимости от уровня владения языком и возраста обучающего. Занятия проходят продуктивно и с желанием продолжить время урока. Траектория движения урока должна опираться и на психологические особенности возраста ученика. Не так давно познакомилась с электронным учебным пособием «Методика обучения иностранным языкам» С.Н. Татарницевой. Подробно рассмотрев раздел 2 «Технология формирования иноязычных навыков и умений», отметила, что автор соблюдает лингвистические и психологические характеристики при обучении всех видов речевой деятельности. Н.В. Языкова в пособии «Иностранные языки: теория и методика обучения» подчеркивает важность психолого-лингвистических основ обучения иностранным языкам.

Учителя понимают, что поколение детей меняется, как и меняется мир вокруг них. На данный момент молодые люди ценят персонализацию и индивидуальный подход. Ученики в большинстве случаев имеют свой аккаунт в соцсетях или ведут блог, другими словами, дети создают свой контент (челленджи, стримы). Поэтому на занятиях будет уместно применять разные виды работ: ребусы, головоломки, логические игры, шрифты и коды, аналогии, задачи. Современные родители уделяют внимания детям намного больше, чем это было раньше. Дети помогают мамам и папам разобраться в технике, процесс воспитания переходит в диалог. Для детей важно делиться своими переживаниями с семьей и посторонними людьми, поэтому добавляем упражнения на отработку эмоционального интеллекта, распознавание эмоций, настроений человека, эмоциональной подзарядка. На данный момент существует много разных сайтов по Развитию ребенка, на которых Вы можете подобрать определенное упражнение или придумать авторский проект на основе шаблонов. Упражнения разделены по возрастным или предметным категориям: упражнение на выявление гнева и работы с ним, эмоциональный термометр, осознание и называние эмоций, преодоление волнения. Будущему работодателю необходимо будет выбрать из претендентов того, кто будет уметь управлять своими эмоциями, чтобы решать практические вопросы и распознавать чужие настроения, также важно иметь высокую адаптивность и умение работать с большим объемом информации. Частыми запросами родителей являются приближение урока к ситуации реальной жизни, чтобы дети правильно воспринимали поступки людей и события, которые происходят в окружающем мире. Добавлять в занятия чек-листы по планированию времени, постановке целей, лист желаний и потребностей, правила успешного человека будет очень полезно. Уместно включать задания на финансовую грамотность, компьютерную грамотность, выявление фэйковых новостей и реальных.

В современном мире интернет-пространство предоставляет разнообразные сайты, группы, образовательные классы (Российский Сервис Онлайн Дневников, Learning Russian), где каждый учитель может найти что-то для себя и для верного диалога с учеником. Также в режиме онлайн ученик может делать интерактивные упражнения, сделав трансляцию экрана (learningsapps).

В доступных библиотеках можно скачать нужные словари, электронные варианты учебников, упражнения, готовые задания. Виртуальные доски, где Вы с учеником можете подчеркивать, рисовать, закрашивать или писать фразы, предложения, сближают Ваше расстояние и ничуть не теряются в качестве обучения. Этим средством обучения мы совершенствуем умение письменной речи, принимая участие в переписке. Пополнение лексического минимума реализуется через аутентичные тексты и видео, которые используются на занятиях.

Трансляция экрана – необходимый элемент, когда ученик видит картинку, над которой происходит одновременная работа учителя и ученика.

В процессе обучения важны Основы прочности обучения и учения, которые точно выражены словами из известного теоретического труда Я.А.Коменского по педагогике «Дидактика», то есть общей теории обучения, в которой говорится, что

Основательно должны рассматриваться только те вещи, которые могут принести пользу.

Все последующее должно опираться на предыдущее.

Все должно закрепляться постоянными упражнениями.

Все нужно изучать последовательно, сосредоточивая внимания на чем-то одном

На каждом предмете нужно останавливаться до тех пор, пока он не будет понят.

Чтобы углубить, расширить предметную область на уроке и разнообразить урок можно использовать виртуальные экскурсии по городам и музеям, использовать короткометражные и полнометражные фильмы, Ералаша, развивающие тематические видео, странички известных личностей разных сфер деятельности, деятелей искусства. Можно посмотреть актуальные новости и обсудить на уроке, например. Таким образом, урок происходит в реальном времени с актуальными на сегодня событиями. Это мотивирует обучающего, дает современные знания и помогает сохранять интерес к процессу обучения. Реализуя устные виды речевой деятельности, умения строить монологическое и диалогическое высказывание, уместно включать уроки-беседы на интересные собеседнику тему, чтобы научиться вести повседневный разговор, поддержать беседу с новым другом или членами семьи. Интернет-технологии позволяют осуществить на практике и такой вид педагогической деятельности. Развлекательные сайты, интерактивные-обучающие игры, детские мультяшки, комиксы значительно повышают лингводидактический потенциал в виртуальном учебном процессе. Интернет-ресурсы позволяют повысить квалификацию учителям РКИ и предоставляют современные платформы для прохождения курсов повышения квалификации.

Рассмотрев разные точки зрения на понятия «лингводидактика» и «методика» в преподавании русского языка как иностранного с применением интернет-технологий, или дистанционного образования, мы можем говорить, что изучение теории и смежных наук, и применение полученных знаний на практике, для эффективной тренировки всех видов речевой деятельности, связаны и являются неотъемлемыми элементами одной цепочки под названием успешно выверенный план занятия, а, в итоге, и нужный результат. Дистанционное образование в современном мире имеет высокий потенциал занять конкурирующее место среди других видов образования, так

1122 как способно предоставить необходимую базу, чтобы реализовать запросы учителей и удовлетворить требования учеников по времени обучения, по местонахождению учителя в изучаемой им стране. Методическая составляющая понятия «цель обучения иностранным языкам» заставляет при ее формулировании обращаться к основным положениям лингводидактики и методики обучения иностранным языкам. Учителю в свою очередь необходимо знать методические закономерности обучению иностранному языку, что составляет основу профессионального мастерства. Достичь качественных результатов в педагогической деятельности, как рассуждает Н.Д. Гальскова, преподаватель сможет, если будет иметь желание рационально и эффективно использовать теоретические и прикладные основы обучения на практике, преобразовывать освоенные приемы и способы работы, сформированные на базе этих знаний, и переносить их в новые условия обучения.

Литература

1. Азимов, Э. Г. Использование ресурсов Интернета в практике преподавания русского языка как иностранного // Методика преподавания русского языка как иностранного (лекции, методические разработки к урокам) : Методическое пособие к дистанционному курсу повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина; Факультет повышения квалификации российских и зарубежных преподавателей русского языка. – Москва : ИКАР, 2008. – С. 16–35.
2. Каган О.А, Акишина А.А. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного – Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика. – СПб : Типография А. М. Котомина, 1875. – 310 с.
4. Коменский Я.А. «Великая дидактика» (избр. главы) – Москва : Просвещение, 1988 – 416 с.
5. Татарничева С.Н. Методика обучения иностранным языкам – Тольяттинский государственный университет, 2021. – 328 с.
6. На смену поколению Z идет новое – альфа. Почему к нему стоит приглядеться прямо сейчас [Электронный ресурс] // ADME. – Режим доступа: <https://www.adme.ru/svoboda-kultura/na-smenu-pokoleniyu-z-idet-novoe-alfa-pochemu-k-nemu-stoit-prismotretsya-pryamo-sejchas-2256465/> (дата обращения 5.04.2022).
7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика –2006.
8. Саймон Б. – 1989 – с. 21.
9. Многоязычная электронная энциклопедия Википедия/Wikipedia.

10. Языкова Н.В. Иностранные языки. Теория и методика обучения: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2011. – 268 с.

11. Словари.ру [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050>

12. Грамота.ру [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://gramota.ru/>

13. Многоязычная электронная энциклопедия Википедия [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Заглавная_страница

Feklisova D.S.

Private teacher

**Digital linguodidactics and methods of teaching Russian
as a foreign language**

The author proves that teaching Russian as a foreign language in a distance format meets the requirements of both teachers and students.

Keywords: methodology, linguodidactics, Russian as a foreign language, distance learning.

Возможности использования игровых образовательных платформ в обучении РКИ

Данная статья посвящена вопросу создания игровых образовательных платформ и их использованию в процессе обучения русскому языку как иностранному. Разработка таких электронных ресурсов будет способствовать повышению мотивации обучающихся, совершенствованию их уровня владения русским языком, позволит студентам осваивать язык не только во время занятий, но и во внеучебное время.

Ключевые слова: компьютерная лингводидактика, дистанционное обучение, информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ, игровая образовательная платформа.

Цифровая лингводидактика в настоящее время является перспективной наукой, частью лингводидактики. Предмет изучения данной науки связан с компьютерными технологиями в обучении языку, методами и приемами их использования в процессе преподавания языка. Безусловно, цифровая лингводидактика – это междисциплинарная область знания, которая объединяет достижения других наук, таких как прикладная и математическая лингвистика, а также разработки в сфере искусственного интеллекта, дизайна компьютерных программ и т. д.

Мы смело можем констатировать тот факт, что в нашей стране да и за рубежом педагогические инновационные технологии не всегда рассматриваются применительно к использованию цифровых технологий в образовательном процессе. Это зачастую происходит потому, что компьютерные инновации редко соотносятся напрямую с традиционными формами учебной работы, поэтому не являются популярными среди преподавателей различных дисциплин.

На сегодняшний день компьютерные технологии развиваются весьма стремительно, следовательно, в методической практике преподавателя русского языка как иностранного появляются новые средства обучения языку, которые он может использовать в своей работе с иностранцами. Цифровая лингводидактика предлагает огромный выбор разнообразных инструментов для изучения русского языка как иностранного. Развитие только цифровых технологий и образовательных электронных платформ недостаточно для успешного применения цифровой лингводидактики в дистанционном об-

учении РКИ. Инновационные решения в компьютерных технологиях стали обгонять развитие самой компьютерной лингводидактики. Назрела необходимость оптимизации лингводидактики под современные реалии цифровой образовательной системы.

В данной статье мы хотим предложить разработать игровую образовательную платформу (далее – ИОП), которая позволит систематизировать цифровые образовательные ресурсы, совершенствовать занятия по русскому языку, делая их интересными и продуктивными.

Предпосылками к разработке ИОП могут служить бесплатные приложения для создания анимированных говорящих аватаров, например, Voki. Данное приложение существует уже давно, и некоторые преподаватели используют его в образовательных целях. Voki обладает различным инструментарием. После быстрой процедуры регистрации создается личный говорящий аватар. Приложение содержит функцию озвучки персонажа, максимальная продолжительность звучащего текста при этом не должна превышать 1 минуту. Для создания проекта предлагается выбрать свой вариант среди таких опций, как:

- гендерная принадлежность героя;
- одежда;
- лицо (цвет кожи, губы, волосы, усы и т.п.);
- принадлежность персонажа к определенной профессии;
- тип персонажа: сказочный, исторический и т.п.;
- задний фон.

Созданных персонажей есть возможность озвучивать следующим образом:

- надиктовать текстовое сообщение, используя микрофон;
- создать текст в письменном виде, напечатав его на клавиатуре;
- загрузить звуковой файл [1].

Созданному герою можно подключить функцию общения с другими персонажами. Это дает возможность создания своеобразной языковой среды, где происходят ситуации общения на иностранном языке, приближенные в той или иной степени к реальной жизни. Прослушивание диалогов можно сделать в качестве игры, создать реальные ситуации, в которых эти персонажи будут находиться.

На наш взгляд, эту идею можно использовать и для разработки своей собственной игровой образовательной платформы. Такая платформа должна быть доступна в любое время, а коммуникативность заданий состоит в том, что при их выполнении учащиеся могут общаться не только с преподавателем, но и друг с другом.

При разработке игровой образовательной технологии обучения необходимо создание адаптированного под цифровую среду учебно-методического и информационного обеспечения. Проблема обучению РКИ на основе электронных курсов, не предполагающих взаимодействия с преподавателем,

1126 | создает трудности для большинства обучаемых. Без взаимодействия с преподавателем существующие на данном этапе цифровые курсы показывают свою несостоятельность. Эффективность любого вида компьютерных технологий обучения РКИ на расстоянии зависит от четырех факторов:

- инструментов общения преподавателя и обучаемого;
- педагогических технологий, возможности для которых предоставляет цифровая платформа;
- способов и приемов подачи цифровых образовательных материалов;
- эффективности используемых цифровых решений, сервисов и кейсов [2].

С учетом важности использования компьютерных технологий в образовательном процессе в целом и в методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного, в частности, актуальным и полезным для данной сферы может стать, на наш взгляд, создание игровых образовательных платформ. Игровая образовательная платформа (далее – ИОП) должна строиться на принципах, лежащих в основе цифровой экономики в целом. Все, что является важным для этой науки: цифровые базы данных, особенности работы искусственного интеллекта, компоненты робототехники и сенсорики, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности и т. д., будет внедряться в большей или меньшей степени в работу игровой образовательной платформы.

ИОП предусматривает разработку полностью автономной системы цифрового получения знаний, путем создания игровой онлайн-системы.

Игровой образовательный контент должен быть доступен постоянно в режиме онлайн-игры. Развитие персонажей игры происходит по мере освоения учащимся программы обучения и выполнения им отдельно взятых заданий. Роль преподавателя для контроля и обратной связи выполняет сама программа ИОП, которая корректирует весь процесс обучения и подбирает под каждого ученика определенный образовательный контент. Учащиеся при регистрации в ИОП проходят тест для определения уровня владения русским языком, указывают страну проживания, возраст, пол, профессиональную деятельность.

Игровая образовательная платформа должна быть единой системой для всех, изучающих русский язык. Она должна поддерживать все мировые языки, но базироваться на языке обучения, в нашем случае русском языке. ИОП должна включать в себя все компоненты: фонетические, лексические, грамматические, лингвострановедческие, социокультурные и речеведческие и учитывать в своей методике работу над всеми видами речевой деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение.

ИОП должна помочь обучающимся с любым уровнем владения языком путем наделения персонажа игры все новыми функциями и задачами и,

соответственно, ростом коммуникативной компетенции студента. В ходе освоения материала в ИОП перед обучающимся открываются новые доступы и возможности, постепенно совершенствуется уровень владения языком. Например, на начальном этапе студентам дается больше подсказок при выполнении упражнений, тексты и диалоги представлены в более медленном темпе, лексическое наполнение звучащих текстов определяется в соответствии с уровнем владения языком. На более продвинутых этапах создаются более сложные по решению коммуникативных задач игровые ситуации, увеличивается количество лексических единиц в текстах, и происходит их усложнение, темп речи возрастает. Большой акцент в ИОП делается на возможности постоянного общения всех обучаемых и ролевого взаимодействия между ними. По ходу игры учащийся может примерно представлять свой уровень сформированности коммуникативной компетенции на текущий момент, а также динамику развития отдельно взятых видов речевой деятельности (говорение, слушание, чтение, письмо). Программа распознает, какие ошибки совершает студент. Как только ИОП определяет качественное улучшение учащегося в каком-либо из видов речевой деятельности, ему предлагается пройти контроль в виде экзамена в видео-формате для перехода на новый этап игрового обучения.

Целесообразно предположить, что ИОП должна увеличить интерес к обучению РКИ, повысить уровень владения языком учащихся и создать благоприятные условия для развития коммуникативной компетенции. Главным достоинством ИОП должно быть применение сквозных технологий.

Приведем пример группового взаимодействия учащихся на платформе ИОП. Занимающиеся с уровнем В2 должны с помощью игровых возможностей платформы создать рекламный ролик, описывающий преимущества того или иного предмета /вещи, и озвучить его. Другие игроки платформы должны также записать ролики, которые будут конкурировать между собой в пространстве ИОП. Платформа дает подсказки и шаблоны для выполнения этого задания. Также учащиеся могут ознакомиться с лексикой, употребляемой в маркетинге. Задание направлено на развитие творческого потенциала, улучшение командного взаимодействия и знакомство с новой лексикой.

В более простом варианте учащимся предлагается придумать по шаблону диалоги и озвучить небольшую русскую народную сказку. В определенное время вся команда и преподаватель встречаются в ИОП и общаются по данной теме.

На ИОП должно быть разработано и собрано большое количество заданий на такие ситуации, как вызов такси, письмо другу, родственнику, начальнику или коллеге по работе и т. д. Также по мере игры изучаются падежи применительно к коммуникативному процессу. На каждом определенном игровом уровне учащийся должен пройти своего рода «мис-

1128 сию» (игровую карту) с множеством разнообразных заданий и учебными материалами.

Помимо коммуникативных упражнений по заданным ситуациям, можно предложить обучающимся задания на ориентирование в городе, в метро, которые помогут им добраться до нужного места наиболее удобным способом, помогут выбрать подходящий вид транспорта, составить интересный маршрут, организовать путешествие, заказать тур, отправиться на отдых с друзьями. Все это они будут делать в виртуальной среде, наделенной чертами реальной языковой среды. Следовательно, попав в настоящие жизненные ситуации студенты уже не будут испытывать серьезные психологические трудности и смогут чувствовать себя более уверенно при общении с носителями языка.

Если обучаемый выполнил задание неправильно, система предупреждает его об этом и предоставляет несколько попыток выполнить задание верно. В этом случае учебный процесс предполагает познавательную деятельность студента, его самостоятельность при выборе правильного решения тех или иных задач. Процесс реализуется поэтапно сначала загорается предупреждение о наличии ошибки, потом указывается тип данной ошибки, а на финальном этапе ее местоположение. Независимо от этапа, обучаемый имеет доступ к справочным материалам и может выполнить задание со второй или третьей попытки.

Рассуждая об игровых образовательных платформах применительно к целям преподавания РКИ, нужно отметить, что даже интерфейс здесь может обладать дополнительными обучающими функциями. К элементам интерфейса относятся меню, описания действий, которые должен пройти игрок при выполнении заданий, обратная связь, материалы для справок. При создании интерфейса в ИОП следует учитывать уровень владения языком учащихся, отбирать в соответствии с этим уровнем нужную лексику, следить за грамматическими конструкциями, которые используются в предлагаемых текстах и формулировках заданий и т. д. То есть содержательное и языковое наполнение должно в полной мере отвечать требованиям, предъявляемым к системе уровней владения русским языком как иностранным.

Для успешного внедрения ИОП необходимо оптимизировать традиционную методику обучения РКИ под современные цифровые игровые платформы. Отдельно хочется обратить внимание на технологию искусственного интеллекта, помогающую учебному взаимодействию учащихся разного уровня владения языком. Неформальные бытовые сценарии, включающие в себя все виды речевой деятельности (продуктивные и рецептивные), а также специальные игровые упражнения, направленные на развитие коммуникативной компетенции, должны стать важной составляющей ИОП.

Литература

1. Что такое Voki и как его использовать в образовательных целях? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://didaktor.ru/что-такое-voki-i-kak-ego-ispolzovat-v-obrazovatelnykh-celyakh/>
2. Кузьмина М.В. Формирование цифровой грамотности обучающихся: Методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда». – Киров: ИРО Кировской области, 2019. – 47 с.

Fomichev E.A.

Pushkin State Russian language Institute

Possibilities of using gaming educational platforms in teaching Russian as a foreign language

The article is devoted to the issue of creating gaming educational platforms and their use in the process of teaching Russian as a foreign language. The development of such electronic resources will help increase the motivation of students, improve their level of knowledge of the Russian language, and allow students to master the language not only during classes, but also outside of school hours.

Keywords: computer linguodidactics, distance learning, information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language, gaming educational platforms.

Совершенствование речевой деятельности студентов экономических вузов в обучении русскому языку как иностранному

В данной статье рассматривается роль и значение чтения. Как известно, практическое владение языком – это, прежде всего, умение студента использовать приобретенные навыки владения русским языком в своей деятельности. Чтение способствует совершенствованию других видов речевой деятельности и сохранению знаний по изучаемому языку, в частности навыков говорения. Устное общение на русском языке ограничено из-за отсутствия специфической языковой среды, и тогда чтение становится важным источником информации, средством общения, а также способствует дальнейшему развитию и совершенствованию личности.

Ключевые слова: чтение, устная речь, обогащение, текст, развитие речи, практическое значение, усвоение, общение.

Общение между людьми происходит двумя способами: путем прямого обмена мыслями (устная речь) и опосредованно – через книгу (письмо, чтение).

С каждым годом, несмотря на широкое использование радио и телевидения, поток информации через книгу увеличивается, и большое значение приобретает проблема овладения чтением как источником информации, средством воспитания и подготовки квалифицированных специалистов для народного хозяйства.

Как известно, практическое владение языком – это, прежде всего, умение студента использовать приобретенные навыки владения русским языком в своей деятельности. По сравнению с устной речью и письмом использование чтения в практической деятельности имеет ряд преимуществ. Устное общение на русском языке ограничено из-за отсутствия специфической языковой среды, и тогда чтение становится важным источником информации, средством общения, а также дальнейшего развития и совершенствования личности. Владение чтением является необходимым условием для получения специальности в профессиональных колледжах и университетах [1, с. 39].

Чтение способствует совершенствованию других видов речевой деятельности и сохранению знаний по изучаемому языку, в частности навыков говорения. В процессе чтения обогащается и закрепляется словарный запас, отрабатываются навыки произношения, развивается возможность вероят-

ностного прогнозирования. Недаром в одной из своих лекций Л. В. Щерба сказал, что знание языка – это километры прочитанных строк [2, с. 245].

В последние годы в национальных группах вузов преподаватели на занятиях стали уделять большое внимание развитию навыков устной речи. В связи с этим чтение стало рассматриваться как средство обучения говорению, переводу и пересказу и утратило свое значение. Такая методическая направленность многих преподавателей привела к тому, что большинство студентов национальных групп к концу обучения не обладают достаточными навыками беглого чтения на русском языке [3, с. 167].

Чтение в национальной группе – цель и средство обучения русскому языку. В первом случае она рассматривается, прежде всего, как вид речевой деятельности. Во втором – как средство формирования навыков и умений в других видах речевой деятельности, усвоения лексического и грамматического материала. При обучении важно различать эти два понятия – чтение как цель обучения и чтение как средство обучения русскому языку. Задания, которые чаще всего предлагаются учащимся в учебниках, методических пособиях и на уроках (прочитать и пересказать текст; прочитать, ответить на вопросы; составить план; найти определенные слова, предложения и т. обучение устной речи, в частности пересказу, усвоению лексико-грамматического материала, а не как средство обучения чтению как виду речевой деятельности.

Для того чтобы обучение чтению было обучением речевой деятельности, необходимо выполнение следующих требований.

В реальной жизни мы читаем о себе на родном языке, и этот вид чтения помогает нам извлекать нужную информацию. Чтение вслух выполняет еще одну коммуникативную функцию – помогает донести до слушателя полученную информацию. В реальном общении она ограничена, поэтому вряд ли может быть целью обучения в вузах [4, с. 9–15].

Чтение должно быть информативным. Человек в реальной жизни читает газеты, журналы, книги, чтобы узнать что-то новое, получить ту или иную информацию. Процесс чтения очень трудоемкий, а читать текст, просто так, без получения информации, естественно, нецелесообразно. При чтении определенного текста возникает множество трудностей, поэтому повторное чтение без постановки коммуникативной задачи учащиеся воспринимают как упражнение с языковым материалом, а не как вид речевой деятельности, направленной на получение информации.

Таким образом, обучение чтению должно быть построено таким образом, чтобы учащиеся воспринимали его как реальную деятельность, имеющую практическое значение. Это достигается за счет возможности прочитать новый текст и понять его содержание, особенно если он содержит интересную информацию. Удовлетворенность результатами, достигнутыми успехами

1132 убеждают учащихся в практической полезности данного вида работы и заставляют относиться к чтению как к реальной деятельности. Учащиеся при передаче основной информации должны уметь ее определенным образом формализовать в соответствии с нормами языка [4, с. 62].

По этой причине не рекомендуется заранее знакомить учащихся с содержанием текста. Первый текст должен быть прочитан учащимися, а не учителем, для самостоятельного выполнения умственной работы, связанной с пониманием содержания.

Что касается образцового чтения учителя, то оно необходимо только для отработки техники чтения, правильного произношения отдельных трудных слов и предложений. Приводить образец чтения всего текста нецелесообразно, так как текст содержит большое количество различных трудностей (как производительных, так и смысловых), например: произношение слов, расстановка акцентов (словесных, фразовых, логических), нахождение интонационных структур, определение лексических значений слов и словосочетаний, понимание содержания и смысла всего текста и т. д. даже опытному читателю невозможно запомнить все это, а затем правильно воспроизвести в процессе собственного чтения, поэтому учащиеся, слушая учителю, акцентируют свое внимание только на понимании содержания, а образец правильного чтения остается вне их внимания и, таким образом, не способствует формированию у учащихся навыков правильного чтения. Образцовое чтение, если оно происходит еще и с закрытыми книгами, формирует у учащихся навыки аудирования, то есть восприятия речи на слух, а не навыки приемов чтения и понимания, формирование которых основывается на зрительном восприятии текста. и собственное чтение [5, с. 9–15].

Учащиеся на протяжении всех лет обучения должны ощущать свой прогресс, то есть необходимо обеспечить развитие навыков чтения.

Чтение, как и любая деятельность, носит целенаправленный и мотивированный характер. Цель чтения – получение информации, мотив – удовлетворение потребности в информации. Результат считывания может быть положительным, а может быть отрицательным. Если механизмы чтения недостаточно сформированы, результат будет отрицательным, читатель не сможет понять текст, извлечь необходимую информацию. Работа по преодолению технических трудностей в процессе чтения, то есть совершенствованию техники чтения, происходит на всех этапах обучения, но важно построить эту работу так, чтобы учащиеся постепенно увеличивали скорость чтения, объем и сложность текстов, и скорость понимания. Если нет динамики умений, то трудности текста становятся непреодолимыми и учащиеся не смогут добиться необходимых результатов, то есть понять текст, поэтому интерес к чтению, а в то же время и к русскому языку язык ослабевает. Такое отношение к чтению наблюдается у учащихся, когда объем текстов для чтения

увеличивается, а языковые возможности учащихся остаются ограниченными. Это приводит к разрыву между затраченными усилиями (расшифровка текста) и полученными результатами (понимание прочитанного).

Прежде чем описывать методику обучения чтению как виду речевой деятельности, рассмотрим сам процесс чтения, его составляющие.

Литература

1. Щерба Л.В. Избранные произведения по русскому языку. – Москва : «Кремь», 2016. – 352 с.
2. Костомаров В. Г. Русский язык среди других языков мира. – Москва : Просвещение, 1975. – 176 с.
3. Холматова Ш. М., Абдуганиева Ш. М. – Использование видеоматериалов в обучении иностранному языку. // Сборник статей. Материалы международной научно-практической конференции «Мактабгача талим муассасаларда умумталим мактабларида ва олий талим муассасаларида чет тилар шкитишининг узвийлиги» – Андижанский государственный университет. – 2020. – С. 399–400.
4. Скалкин В. Л. Типовая коммуникативная ситуация как структурно-тематическая основа обучения устной иноязычной речи // Русский язык за рубежом. – 1979. – № 5. – С. 56–62.
5. Холматова Ш. М. Практический подход в обучении деловой русской речи в экономических вузах. Proceedings of Ingenious Global Thoughts [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://conferencepublication.com> (дата обращения: 05.04.2022).

Kholmatova Sh. M.

Tashkent State University of Economics

Improving the speech activity of students of economic universities in teaching Russian as a foreign language

This article discusses the role and importance of reading. As you know, practical knowledge of the language is, first of all, the student's ability to use the acquired skills in the Russian language in their activities. Reading contributes to the improvement of other types of speech activity and the preservation of knowledge of the language being studied, in particular speaking skills. Oral communication in Russian is limited due to the lack of a specific language environment, and then reading becomes an important source of information, a means of communication, as well as further development and improvement of the individual. Oral communication in Russian is limited due to the lack of a specific language environment, and then reading becomes an important source of information, a means of communication, as well as further development and improvement of the individual.

Keywords: reading, oral speech, enrichment, text, speech development, practical meaning, assimilation, communication.

Опыт применения технологии творческой мастерской для внедрения культурного компонента в процессе преподавания РКИ

В данной статье описывается опыт использования технологии творческой мастерской с применением игровых методов для знакомства иностранных студентов с культурными кодами страны изучаемого языка на материале русской народной игрушки. Также даны методические рекомендации по способу внедрения культурного компонента в процесс обучения на начальном этапе.

Ключевые слова: соизучение языка и культуры, коммуникативная компетенция, диалоговое общение.

Процесс изучения иностранного языка включает в себя знакомство с новой культурой. Понимание культурных парадигм позволяет эффективнее коммуницировать с носителями другого языка, что и является приоритетной задачей современного подхода к изучению иностранных языков. Существует большое количество работ, исследующих вопрос значимости и способов соизучения языка и культуры. Так, Е.И. Пассов называет культуру доминирующим элементом в процессе обучения иностранному языку [1, с. 5], Лоуренс считает, что коммуникативные неудачи связаны именно с проблемами в понимании культурных реалий [4, с. 12], М. Байрам [3, с. 31] утверждает, что изучение другого языка – это изучение «инаковости», которая состоит не только из другого языкового кода, но и из другой культуры, другого видения мира. Итак, для успешного овладения коммуникативной компетенцией, являющейся определяющим фактором знания и владения языком [2, с. 22], ключевым моментом становится знакомство и понимание культуры изучаемого языка.

Конечно, объем знаний о культуре, нуждающийся в представлении, велик. На начальном этапе обучения перед преподавателем и студентами стоит весьма сложная задача: нужно не только представить и понять фонетические, грамматические и др. особенности языка, но и не потерять интерес к его изучению. Поддержать интерес к языку помогает культурный компонент, зачастую он становится основным мотиватором на занятиях по русскому языку как иностранному. Существуют различные способы внедрения куль-

турного компонента в процесс обучения, одним из наиболее продуктивных способов обучения языку через культуру может стать технология творческой мастерской с применением игровых методов в преподавании, поскольку они направлены на максимальное раскрепощение участников образовательного процесса, их полное погружение в творческую среду, а также данные методы вызывают интерес к изучаемому предмету, обеспечивают диалоговое общение обучающего и обучающегося, что в итоге положительно влияет на процесс обучения, на восприятие культуры изучаемого языка.

Итак, приведем пример разработанного практического занятия:

Уровень образования: ВУЗ.

Образовательная программа: Русский язык как иностранный. Для поступающих в ВУЗы (подготовительное отделение).

Название дисциплины: русский язык как иностранный.

Форма занятия: урок.

Тема занятия: Русская народная игрушка как элемент изучаемой культуры.

Педагогическая технология: технология творческих мастерских (с привлечением игровых методов).

Цель обучения: актуализация знаний о культуре изучаемого языка, развитие интереса к предмету, отработка изученных грамматических конструкций и закрепление изученного материала.

Цель развития: развитие навыков умения работы в команде, навыков поиска необходимой информации.

Краткий план-конспект содержания занятия:

1. Организационный этап

Беседа по теме «Русская народная игрушка как элемент изучаемой культуры»:

- определение круга исследуемых понятий;
- выявление необходимости изучения названной темы;
- обоснование актуальности выбранной темы.

Распределение материала работы: студенты делятся на группы и выбирают вектор исследования по типу игрушки, например, деревянная, глиняная, мягкая и т. п. (если есть желание, можно усложнить задание, добавив в него диалог культур, сравнив тип русской народной игрушки с народной игрушкой родной страны). Чтобы разнообразить этот этап работы, можно включить в него игровую стратегию, например, заранее заготовить карточки с изображением типа игрушки и сложить их в шляпу. Командир каждой команды должен вытянуть карточку – тему исследования.

2. Работа с материалом.

Студенты готовят выбранный материал в группах самостоятельно, преподаватель помогает при необходимости.

3. Выступление.

Студенты делятся найденной информацией. На этом этапе демонстрируются речевые и коммуникативные навыки, а также социальный навык. Очередность выступлений определит случай, в этом опять поможет игра: учитель заранее готовит мини-тексты – загадки, ответом на которые будет слово / словосочетание, указывающее на тему исследования, и развешивает эти тексты в аудитории. Например, «Рядом разные подружки / Но похожи друг на дружку. / Все они сидят друг в дружке, / А всего одна игрушка» (Матрешка). Студентам предлагается отыскать «свою» загадку, кто первый найдет и верно отгадает – тот будет первым выступать.

4. Совместная творческая работа.

Предлагается попробовать сделать народную игрушку своими руками (какую именно – обсуждается вместе заранее). На проведенном мною занятии студенты делали птичку из ткани. Здесь можно также обсудить, какое значение имеет образ птицы в русской культуре и в родной культуре студентов (принцип диалога культур).

5. Обобщение полученной информации.

На этом этапе подводятся итоги работы, студенты делятся полученными впечатлениями, знаниями. Рассказывают, что понравилось больше всего, что запомнилось и т.п. Здесь также происходит закрепление лексико-грамматического материала, отрабатываются навыки монологической и диалогической речи.

Урок по теме «Русская народная игрушка как элемент изучаемой культуры» прошел успешную апробацию в группе иностранных студентов подготовительного отделения кафедры интенсивного обучения русскому языку как иностранному в РГПУ им. А.И. Герцена в 2019 году.

Таким образом, технология творческих мастерских с привлечением игровых методов в обучении иностранному языку способствует эффективному обучению и развитию студентов, а также раскрепощению и сплачиванию коллектива (учебной группы), дает возможность индивидуальному творческому и профессиональному развитию.

Литература

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – Москва : Русский язык. Курсы 2010 – 625 с.
2. Тимошенко-Оздемир, Е.Н. Преподавание падежной системы русского языка в турецкой аудитории: проблема интерференции и пути ее решения / Е.Н. Тимошенко-Оздемир, Ю.В. Савицкая // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 6. – С. 21.
3. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. – Clevedon: UK: Multilingual Matters Ltd, 1997. – 116 p.

4. Lawrence G. Ph. J. Learning about otherness: A comparative analysis of culture teaching and its impact in international language teacher preparation. – Canada, Toronto, 2010. – 240 p. 1137

Chakushkina A.S.

The Herzen State Pedagogical University of Russia

Experience in the use of creative workshop technology for the introduction of a cultural component in the process of teaching Russian as a foreign language

This article describes the experience of using the technology of a creative workshop with the use of game methods to introduce foreign students to the cultural codes of the country of the language being studied on the material of Russian folk toys. Methodological recommendations are also given on the method of introducing the cultural component into the learning process at the initial stage.

Keywords: co-study of language and culture, communicative competence, dialogue communication.

Эволюция лексического значения антропонима «Левша» в русской лингвокультуре

В статье рассматривается эволюция лексического значения антропонима «Левша» в русской лингвокультуре. Автор описывает семантику антропонима, выделяет этапы эволюции его лексического значения, исследует зависимость фоновых значений, преобладающих в семантике антропонима, от этапа развития общества.

Ключевые слова: антропоним, эволюция, семантизация, лексический фон, «Левша».

Значение антропонима как лексической единицы складывается из двух составляющих: номинативной и фоновой. Номинативность антропонима проявляется в функции называния, выделения субъекта из ряда ему подобных, а его семантика, выражаемая понятием лексического фона, определяется практикой контекстного употребления антропонима в речи носителями языка и культуры, связана с восприятием образа, называемого данным именем, представителями национальной культуры.

Антропонимы как единицы ономастической лексики обладают кумулятивной функцией, проявляющейся в накоплении и хранении культурно значимых смыслов. По справедливому замечанию Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, в структуре семантики слова интерес вызывает не объяснительный характер конструкта, а «реальный механизм накопления в слове новых смыслов и изгнания старых» [2, с. 27]. Эволюция культурно значимых антропонимических единиц предполагает изменение заключенных в слове национально-культурных смыслов и обусловлена формированием нового мировоззрения, связанного с развитием общества.

В данной статье предпринята попытка проанализировать эволюцию лексического значения собирательного антропонима «Левша». Особенность собирательного антропонима заключается в том, что он аккумулирует в себе большой объем фоновой информации, относящейся к характеру персонажа как представителю определенного типа людей той или иной культуры. В собирательные антропонимы включены семантические доли экстралингвистической информации, которые в совокупности формируют собирательный

образ, типичный для представителя лингвокультуры, например: Левша, дед Филимон, Иван, Петрушка, Емеля и др.

Порядок рассмотрения семантики подобных антропонимических единиц обусловлен наличием следующих выводов:

1. В каждой антропонимической единице подобного рода заключено значение собирательности. Данный постулат представляется значимым, так как понятие собирательности предполагает отсутствие индивидуального, в нем проявляются общие черты, типичные для большинства представителей общества. Собирательность являет собой признак общественного и характеризуется изменчивостью, поскольку обществу в целом присуща динамика развития.

2. Антропонимы выполняют номинативную и кумулятивную функции, при этом номинативная функция связана с номинативным значением слова, а кумулятивная функция регулируется лексическим фоном единицы. У собирательных антропонимов фоновое значение доминирует над номинативным, при этом семантический центр антропонимической единицы со значением собирательности образуют семантические доли ее лексического фона.

3. Лексический фон собирательных антропонимов характеризуется изменчивостью, которая вызвана императивностью общественного развития. На определенном этапе происходит перераспределение ядерных и периферийных семантических долей, появляются новые семантические доли фоновых значений.

Перейдем к рассмотрению собирательного антропонима «Левша». Очевидно, что антропоним «Левша» обладает живой внутренней формой. Номинативное значение слова «левша» определяется двумя основными понятийными семантическими долями: 1) человек, 2) владеющей левой рукой лучше, чем правой. В произведении Н.С. Лескова слово «левша» трансформируется в антропоним и вместе с этим получает дополнительный семантический окрас: левша – это прозвище тульского мастера, героя рассказа.

Непонятные семантические доли антропонима «Левша» образуют лексический фон слова, в котором аккумулируются смыслы, понимаемые и принимаемые основной частью представителей лингвокультурной общности.

В эволюции антропонима «Левша» можно выделить ряд этапов.

Первый этап: рождение антропонима. В рассказе Н.С. Лескова «Левша» – это русский мастер-оружейник. Для раскрытия образа автор употребляет такие определения, как «православный», «полуграмотный» «не глупый», «хитрый». Несмотря на низкое происхождение, Левша – цельная, самодостаточная натура. Ему чужды лесть и заискивание, герой «не конфузится», «говорит просто». Уже на этом этапе Левша воспринимается как собирательный образ, герой – типичный представитель туляков, а «туляки – люди умные и сведущие в металлическом деле, известны также как первые знатоки

1140 в религии». Одним из наиболее частотных слов, характеризующих личность и деяния героя в повести, становится слово «удивительно», при этом такую оценку герою дают как свои, так и чужие.

Само имя Левша имплицитно указывает на неординарность, исключительность героя. Интересна точка зрения, согласно которой в данном контексте имя создает эффект «зазеркалья», «левизны», при этом концептуализируется и усиливается «историсофский» подтекст повести. Имя подчеркивает невостробованность, «чужеродность» героя в «правом», русском, мире, где он чувствует себя «Другим» [4, с. 74]. Тем не менее Левша остается верен своей родине и на предложение англичан остаться на чужбине отвечает отказом. «Отечеству верно преданные», «к своей родине привержены», – так объясняет герой свое стремление вернуться на родину.

Немаловажно отметить ироническое отношение автора к своему герою, ведущее к амбивалентности повествования. Амбивалентная семантика произведения складывается из симбиоза двух, находящихся в оппозиции друг к другу, образов главного персонажа. С одной стороны, Левша талантлив, трудолюбив, религиозен, предан своей стране; с другой – жалок, неграмотен, любит поспорить, выпить.

Второй этап: канонизация образа и связанная с ней семантическая трансформация антропонима. В середине XX столетия формируется тенденция к развитию в качестве идеологической базы советского государства таких идей, как национализм и патриотизм. На фоне зарождающегося национального самосознания разворачивается история канонизации Н.С. Лескова и его героя, Левши, который легко вписывается «в парадигму советского национального мифа», поскольку Лесков прославляет простого русского умельца и наглядно иллюстрирует, «как царский режим душил таланты» [3, с. 355].

По мотивам сказа Н.С. Лескова создаются музыкальные произведения: балет Б.А. Александрова и музыкальная комедия А.Г. Новикова, причем последняя с успехом проходит в Туле на сцене Дворца культуры имени Ленина в 1958 году. В постановках авторы отказываются от контраста между самобытностью, смекалкой, даровитостью героя и его жалким внешним видом. Кроме того, подкованная блоха продолжает танцевать (в источнике блоха лишилась этой способности после работы тульских мастеров, что до сих пор вызывает немало нареканий в адрес тульского умельца). Немаловажное значение приобретает и то, что герой остается жив, его образ начинает ассоциироваться с удачей, успехом, признанием.

Образ Левши прочно входит в коллективное сознание нации через произведения художественной культуры. Так, в 1964 году на экраны выходит полнометражный мультипликационный фильм режиссера Ивана Иванова-Вано «Левша», в 1984 году фильм режиссера Сергея Овчарова, снятый по мотивам сказа Н.С. Лескова. Оба произведения

сделаны в жанре «лубок», в них Левша предстает перед зрителем героем народного эпоса.

Интерес представляет финальная фраза в мультипликационном фильме «Левша», которая является переложением соответствующей фразы исходного текста: *«Собственное имя левши, подобно именам многих величайших гениев, навсегда утрачено для потомков; но как олицетворенный народной фантазией миф он вспоминается нами сейчас с большой гордостью и любовью»* (в тексте оригинала *«но как олицетворенный народной фантазией миф он интересен, а его происхождения могут служить воспоминанием эпохи, общий дух которой схвачен метко и верно»*). Наблюдается определенная мифологизация образа Левши, его героизация в общественном восприятии.

Трансформация восприятия образа Левши также связана с интересом к сюжету со стороны театральной режиссуры. В Москве, Петербурге, Туле, Иваново, Перми и других российских городах сразу в нескольких театрах ставят пьесу «Блоха», написанную Е.И. Замятиным по мотивам повести в 1925 году. Театральные воплощения Левши отличаются яркостью, условностью, праздничностью. «Внутренний драматизм лесковского сказа» расщепляется «внешними ролями», «масками», а «сложное и замкнутое внутри себя лесковское мироощущение» разрешается «открытыми эмоциями» [1, с. 246].

Итак, на этапе канонизации образ Левши в общественном восприятии значительно упрощается, что ведет к трансформации экстралингвистической семантики антропонима «Левша», «изгнанию одних» и закреплению в ядре лексического фона других смыслов.

Третий этап: брендинг образа. В наши дни происходит дальнейшее «отделение» легенды от текста Н.С. Лескова. Левша становится брендом тульского края, региональным туристским продуктом Тульской области. Формирование и продвижение бренда связаны с социально-экономическим развитием субъекта, в частности с развитием туристской индустрии. В документе «Стратегия развития туризма на территории Тульской области на период до 2035 года» туризм определяется как «основа для развития социокультурной среды, воспитания патриотических чувств молодежи, мощный инструмент просвещения и формирования нравственной платформы развития гражданского общества» [5, с. 2]. В контексте данного понимания туризма активно создаются и продвигаются «специфические продукты» и услуги, соотносимые с образом тульского умельца.

Так, в городе созданы тульская региональная общественная организация «Клуб историко-технического стендового моделизма «Наследие Левши», спортивный клуб дзюдо и самбо «Тульский левша», тульская волейбольная команда «Левша», проводится ежегодная всероссийская олимпиада школьников по физике «Наследники Левши». В области разработан федеральный

туристический маршрут «Тула оружейная», одним из объектов которого является памятник «Левша – символ рабочего мастерства»; традиционно проводится выставка народных промыслов «Тульский Левша»; открыт этнодвор «Тульский Левша». С целью развития туризма организуются событийные мероприятия: «Чаепитие с Левшой», «День Левши»; создается специальная резиденция Левши, так называемый «Левшеград», открываются новые арт-объекты «Подкова счастья», «Укрощение блохи тульским Левшой».

Под влиянием развития туризма с фоновыми значениями антропонима «Левша» происходят дальнейшие изменения, так, в ассоциативное поле антропонима входят слова «пряник», «чай», «самовар», «гостеприимство».

Следует отметить, что антропоним «Левша» начинает ассоциироваться не только с тульскими умельцами, о чем свидетельствует обзор современных печатных изданий. Обратим внимание на заголовки статей, в которых речь идет о мастерах миниатюрных изделий: «Новосибирский Левша создал миниатюрную копию картины Вермеера», «Омский Левша издал 50-миллиметровую книгу из льда», «Краснодарский Левша создал самый крохотный в мире велосипед» и др.

Анализ средств массовой информации позволяет выделить слова и словосочетания, в том числе со значением оценки, с которыми употребляется или ассоциируется антропоним «Левша» в наше время:

Таблица 1

Слова и словосочетания с оценочной семантикой

прилагательные	существительные	глаголы	словосочетания/ предложения
легендарный, удивительный, смекалистый, знаменитый, лучший, тульский, русский, достойный, уникальный, талантливый и т. д.	преемственность, наследники, умельцы, достояние, традиции, обычаи, символ, смелость, сила, мастерство, самоотда- ча, преданность и т. д.	прославлять, укра- шать, следовать, продолжать, сохранять, преумножать, поражать, удивлять, возрождать, гордиться, восхищаться и т. д.	связь поколений; потомки Левши; дело предков; Достичь и превзойти; На все руки мастера; Я – Левша, я – Тула; Мастер – золотые руки; Одной левой; Тула – город мастеров; Делай, как Левша!

Таким образом, под влиянием общественного развития в русской лингвокультуре наблюдается эволюция лексического значения антропонима «Левша», связанная, главным образом, с изменением его лексического фона.

Литература

1. Аннинский Л.А. Лесковское ожерелье. – 2-е изд., доп. – Москва : Книга, 1986. – 304 с.

2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, речеповедческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под редакцией и с послесловием академика Ю.С. Степанова. – Москва : «Индрик», 2005. – 1040 с.

3. Кучерская М.А. Приключения блохи: к истории канонизации Н.С. Лескова // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, К.А. Рогова, Т.И. Попова и др. – В 15 т. – Т. 10 – СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 354–358.

4. Минеева И.Н. Эффект левизны, или отношения Н.С. Лескова с Англией // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2014. – № 7. – С. 70–75.

5. Стратегия развития туризма на территории Тульской области на период до 2035 года: Постановление Правительства Тульской области № 468 от 16.10. 2017. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/?ysclid=l2hvw0tun1>

Cherenkova B.V.

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Evolution of the lexical meaning of the anthroponym «Lefsha» in Russian linguoculture

The article examines the evolution of the lexical meaning of the anthroponym «Lefsha» in Russian linguoculture. The author describes the semantics of the anthroponym, identifies the stages of its lexical meaning evolution, explores the dependence of the background meanings prevailing in the semantics of the anthroponym on the stage of society development.

Keywords: anthroponym, evolution, semantics, lexical background, «Lefsha».

Человеко-компьютерное взаимодействие

В компьютерноопосредованной коммуникации компьютер представляет виртуальную социальную персону. Эта технология опирается на феномен персонификации компьютера. Человеко-компьютерное взаимодействие включает социальные, профессиональные, гендерные роли, выражает критику, исправляет ошибки, дает советы пользователям для сокращения времени поиска важной информации.

Ключевые слова: коммуникация, человеко-компьютерное взаимодействие, компьютерные интерфейсы, интернет-среда.

Информационный рост в обществе активно сказывается на процессах коммуникации. Проблема коммуникации является одной из самых важных и сложных в современном мире. Коммуникация является одной из составляющих общения, поскольку отражает смысловой аспект социального взаимодействия [2, с. 168] и традиционно связана с выявлением специфики информационного обмена между субъектами.

Проблема общения стала актуальной в связи с развитием средств массовой коммуникации. Всем известно, что, как правило, рассматривались две тенденции развития человеческого общения: тенденция, отражающая духовное обогащение личности, и тенденция, рассматривающая трудности понимания, отчужденности личности в условиях опосредованности разнообразных связей человека с человеком [1, с. 123].

Развитие компьютерной техники породило новую форму общения – компьютерноопосредованное общение. С совершенствованием технологий менялось понимание этой формы общения, которая изначально рассматривалась как диалог человека с компьютером, в настоящее время используется понятие – «виртуальное общение». Применение компьютеров порождает разнообразные коммуникативные ситуации: взаимодействие человека и компьютера, взаимодействие компьютерного пользователя с другим человеком или группой.

Как правило, поведение людей в процессе общения определяется мотивом, целью, человек вырабатывает различные способы достижения цели, у компьютера же отсутствует мотивация к решению задачи, заинтересованность в ведении диалога, межличностное отношение к человеку и потребность строить такие отношения.

Сложность человеко-компьютерного взаимодействия связана с тем, что коммуникация в компьютерной программе поддерживается не на естественном

языке. Но разработчики программных языков, используя лингвистические теории, стремятся приблизить диалог человека-компьютера к диалогу между людьми, хотя, с точки зрения психологии, не любой обмен информацией является диалогом. Этот подход к проектированию компьютерных программ можно определить как лингвистический.

Действительно, выражение «диалог человека с компьютером» является метафорическим. Но, как всякая метафора, оно позволяет выделить общее и специфическое, сравнивая взаимодействие человека с компьютером и диалог между людьми. Именно это взаимодействие дает возможность понять меняющуюся суть «диалога человека с компьютером» и совершенствовать этот диалог.

На сегодняшний день разработчики придают компьютерам способность распознавать мимику, жесты, пантомимику пользователя и реагировать на них. Человеко-компьютерное взаимодействие определяется тем, что компьютер обладает аналогами сложных психических процессов – восприятием, памятью, мышлением, оперирует сложными видами информации, моделирует различные виды мыслительной деятельности. В результате, компьютер становится некоторым интеллектуальным аналогом человека. Компьютерный пользователь наделяет компьютер человеческими чертами, рассматривая его не только как инструмент.

Человеко-компьютерное взаимодействие является социальным, как и все другие процессы общения человека с окружающим миром. Системы, поддерживающие социальное взаимодействие, согласованное поведение участников, позволяющее участникам видеть друг друга, получили название «социально прозрачные системы». Эти системы позволяют представлять людям свой социальный опыт и компетентность в структуре их взаимодействий друг с другом, получать и использовать знания в социальном контексте, а также использовать большинство коммуникационных навыков и навыков поддержания сотрудничества из реальной жизни без значительных потерь [3, с. 59–83].

Как правило, в компьютерноопосредованной коммуникации компьютер представляет собой виртуальную социальную персону. Эта технология опирается на феномен персонификации компьютера. Человеко-компьютерное взаимодействие включает социальные, профессиональные, гендерные роли, выражает критику, исправляет ошибки, дает советы пользователям для сокращения времени поиска важной информации.

Так, современные компьютерные интерфейсы позволяют реализовать три взаимосвязанных стороны общения, традиционно выделяемых в структуре межличностного общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Коммуникативная сторона общения представлена обменом информацией между человеком и компьютером. Интерактивная сторона общения заключается в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Перцептивная

1146 | сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

Компьютерные системы широко включаются в процесс коммуникации, порождая новые социально-психологические проблемы опосредованной коммуникации. За последние несколько лет интернет превратился в чрезвычайно существенный фактор индивидуального и общественного развития. Интернет – одна из наиболее перспективных из имеющихся на сегодняшний день технических возможностей, обеспечивающая межкультурное взаимодействие и сотрудничество.

Технические и содержательные решения, связанные с созданием интернета и глобальной компьютерной сети, вобрала в себя ряд ранее выполненных работ из области искусственного интеллекта, эргономики, автоматизации и компьютеризации проектно-конструкторской деятельности, систем информационного поиска и др., в которых участвовали и психологи, и лингвисты. Исследования деятельности пользователей в интернет-среде имеют не только междисциплинарный характер, но и комплексный, а именно: этнический, когнитивный, лингвистический, социальный, возрастной и др.

Интернет-среда воспринимается не только как компьютерная сеть, но и как совокупность активно действующих в этой среде людей, связанных компьютерной сетью в сообщества.

Компьютер может быть каналом, поддерживающим общение и совместную деятельность нескольких пользователей, включенных в компьютерную сеть. Компьютерноопосредованные коммуникации, включая телеконференции и другие технологии, позволяют двум или более людям воспринимать друг друга, используя технологии как посредников. В этом случае восприятие другого человека или объекта может изменяться, т.к. желаемая информация о них обрабатывается показательными возможностями компьютера. В телеконференции, например, восприятие человека может меняться, т.к. компьютер изменяет манеру речи, движений и жесты.

Представители гуманитарных наук рассматривают интернет-среду как некоторую «социальную виртуальную реальность», заполненную текстами, визуальными образами. Исследуется специфические взаимодействия в интернет-среде, особенности протекания познавательной, игровой деятельности и коммуникации, культурные, языковые и психологические особенности группового взаимодействия, регулирующие общение и отношения между удаленными партнерами. Предметом изучения стали закономерности формирования и характеристики функционирования складывающихся виртуальных общностей, принципы самовыражения личности, изменения «сетевой» идентичности, вероятность возникновения зависимости от интернета, стереотипы создания и восприятия социальных объектов, стратегии осуществления познавательной деятельности в условиях оперирования гипертекстовыми

структурами, перспективы переноса в реальную деятельность приобретенных в виртуальной реальности навыков и умений и т. д. и т. п.

Отметим также, что общение в интернете позволяет уравнивать статусы, имеет равные с другими возможности для самовыражения. В интернете происходит размывание пространственных границ, географические расстояния не имеют значения при взаимодействии. При коммуникации в интернете возможно сжатие и расширение времени: в зависимости от вида коммуникации пользователь имеет разное время для ответа (от нескольких секунд в чате до нескольких дней или недель при обмене электронными посланиями), по сравнению с непосредственным общением партнеры имеют значительно больше времени для обдумывания и составления ответа. Интернет предоставляет неограниченную доступность контактов, поскольку одновременно можно общаться с несколькими участниками коммуникации. Как утверждают многие пользователи, пребывание в сети позволяет испытывать чувства взаимопонимания и близости в процессе общения.

Итак, интернет как виртуальное пространство позволяет фиксировать информацию – большую часть деятельностей и активностей, которые происходят в сети, а также записывать и сохранять на компьютере. Компьютерноопосредованная коммуникация позволяет оперативно, надежно, экономично обмениваться сообщениями, расширяя сферу традиционной коммуникации. Данный вид коммуникации порождает новый способ выражения мыслей и эмоций.

Литература

1. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность : Проблема опосредованности в социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва : Наука, 1975. – 256 с.
2. Психология : Словарь / [Абраменкова В. В. и др.]; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 168.
3. Erickson T., Kellogg W. Social translucence : an approach to designing systems that support social processes // ACM Transactions on Computer-Human Interaction, Vol. 7. – March. – 2000. – P. 59–83.

Chernenko N.M.

National Socio-Pedagogical College

Human-computer interaction

In computer-mediated communication the computer represents a virtual social person. This technology relies on the phenomenon of computer personification. Human-computer interaction includes social, professional, gender roles, expresses criticism, corrects errors, gives advice to users to reduce the time for searching for important information.

Keywords: communication, human-computer interaction, computer interfaces, Internet environment.

Лингвокультурология и глобальная культура

В данной статье рассматривается вопрос о том, может ли взаимосвязь между глобальной культурой и глобальным языком стать предметом лингвокультуроведческих исследований. Даются определение английскому языку как глобальному культурному коду, определение глобализмов. Рассматривается их роль в системе национальных языков, в том числе в русском языке.

Ключевые слова: лингвокультурология, глобальная культура, глобальный культурный код, глобальный язык, русский язык, английский язык.

Процесс формирования глобальной культуры, судя по всему, носит объективный характер и обусловлен логикой развития человеческой цивилизации как единой самоорганизующейся системы. Утверждение, что любая национальная культура кодируется, прежде всего, в национальном языке и существует, пока существует соответствующий язык, можно признать за аксиому. С этой точки зрения, национальный язык (как и любой другой культурный код), с одной стороны, является элементом сложной системы – культуры, а, с другой стороны, это маркер, который позволяет действовать адекватно сложившемуся культурному пространству, то есть устанавливать эффективную коммуникацию с представителями данного народа, нации. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что глобальная культура также нуждается в кодировании. В качестве базовой дефиниции в статье мы будем использовать следующее определение глобального культурного кода: «это информация, закодированная в определенной форме, позволяющая идентифицировать глобальную культуру. Это совокупность информационных маркеров, позволяющих человеку адекватно воспринимать и реагировать на происходящие в глобальном мире, в глобальной культуре пространственно-временные процессы, сетевые процессы» [6, с. 657].

После выхода ставшей уже классической работы Д. Кристала «Английский язык как глобальный» [3] вряд ли найдется ученый, отрицающий факт существования английского языка в двух ипостасях – как национальный культурный код и как глобальный культурный код. И именно подобные исследования становятся важными аргументами в споре о существовании или несуществовании глобальной культуры. Ведь если мы признаем за английским

языком статус глобального языка, то с необходимостью должны признать, что в этом статусе он может кодировать только глобальную культуру. Таким образом, получается, что уже сегодня существуют пусть и находящаяся в процессе формирования глобальная культура и глобальный язык. Возникает вопрос: какая научная дисциплина может и/или должна изучать взаимосвязь, которая между ними существует? С нашей точки зрения, для этого наилучшим образом подходит тот методологический инструментарий, разработанный в рамках лингвокультурологии, несмотря на некоторые сложности, связанные с критикой ее научного статуса.

Лингвокультурология как относительно молодая область научного знания сталкивается с традиционными проблемами определения собственной предметной области исследований, размежевания с другими филологическими дисциплинами и с проблемами обоснования своего самостоятельного статуса. Наш анализ статей современных российских авторов, посвященных проблеме определения предметной сферы лингвокультурологии, позволяет сделать вывод о том, что одним из наиболее ясных и точных определений лингвокультурологии является определение Л.И. Ручиной: «Лингвокультурология изучает национально-культурную семантику языковых единиц с целью понимания их во всей полноте содержания и оттенков, в степени, максимально приближенной к их восприятию носителями данного языка и данной культуры» [4, с. 184]. При этом стоит отметить, что, как и в большинстве определений лингвокультурологии, в данном определении под культурой понимается именно национальная культура, культура некоторого народа. Однако почему бы не расширить предметную область лингвокультурологии за счет глобально-культурной семантики языковых единиц, используемых носителями глобального языка и глобальной культуры? Почему бы, опираясь на представление Е.И. Зиновьевой и Е.Е. Юркова об исследовательских целях лингвокультурологии, не закрепить за ней еще одну исследовательскую задачу – задачу описания различных способов «представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса» [2, с. 13], включая глобальный язык, глобальный дискурс?

Целью данной статьи не является подробный анализ эволюции английского языка как глобального (это хорошо в своем труде описал Д. Кристал). Мы сознательно уходим от описания особенностей языка, на котором сегодня осуществляется интернет-коммуникация, имеющая глобальный характер, хотя это, безусловно, представляет большой интерес. Размышляя над предметной областью лингвокультурологии и пытаясь ее расширить вышеуказанным образом, нас привлекает еще одна проблема, связанная с тем, что ценностные установки глобальной культуры не только кодируются в глобальном языке, но также фиксируются разными способами в национальных языковых сис-

темах. Можно утверждать, что сегодня большинство национальных языков, в том числе и русский язык, испытывают огромное влияние, а, лучше сказать, давление, со стороны английского языка.

Существует большое количество различных классификаций видов современных заимствований английских слов в русский язык. Среди них есть как те, что добавляют слова с новыми значениями (и в большинстве случаев именно они и являются значимыми языковыми элементами английского как глобального языка), так и те, которые не добавляют новых значений, а просто выступают как дополнительные синонимы, имеющие универсальный характер. Например, прямые заимствования (уик-энд) и гибриды (аскать, to ask – просить) и т. д. Именно часть слов с новыми значениями, так или иначе связанных с ценностными установками глобальной культуры, в национальных языках и можно именовать глобализмами. Так современный российский ученый Е.И. Ермилова в своем исследовании «Неологизация: сущность и динамика проблемы» пишет: «говоря о проблеме неологизации в двадцать первом веке, исследователи отмечают тенденцию к активному расширению интернационального словарного фонда, а также сближению словарного состава различных языков, и вводят термин «глобализм» для обозначения новых реалий, которые немедленно распространяются в исходном языковом коде» [1]. Можно дать следующее определение этим языковым феноменам: это «слова, совпадающие по своей внешней форме, с полно или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия глобального характера из любой сферы жизнедеятельности человека, функционирующие в глобальном и глобально значимых (субглобальных) языках. Глобализмы входят в обиход носителей языка-реципиента еще до кодификации в лексикографии, практически мгновенно. Это является одной из главных черт этих языковых феноменов» [7, с. 692]. Безусловно, у глобализмов есть и другие отличительные особенности. Например, употребление иноязычного слова в том виде, в котором оно используется в другом языке, без транслитерации и транскрипции, то, что они не проходят долгий путь ассимилирования, а сразу становятся общеупотребимыми в языке-реципиенте и т. д. «Поэтому их использование, с одной стороны, позволяет универсальным образом кодировать информацию, касающуюся глобальных аспектов жизни современного человека, а, с другой стороны, обеспечивает беспроблемную передачу этой информации и высокую степень понимания между людьми различных стран и культур. Это экономит огромное количество времени и усилий на обработку необходимой информации» [7, с. 692].

Избегая тривиальных примеров глобализмов из интернет-коммуникации, можно рассмотреть следующую ситуацию: сегодня одним из самых популярных профессиональных конкурсов является конкурс, который проводит Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» – официальный оператор

международного некоммерческого движения WorldSkills International. Миссия этого конкурса – повышение стандартов подготовки кадров [5]. Благодаря широкому освещению в официальных СМИ и социальных сетях про этот конкурс слышала, знает, имеет представление или участвовала значительная часть профессионального сообщества, а слово «ворлдскиллс» стало привычным и понятным для большей части российской телеаудитории. В двух словах, какие глобальные установки закодированы в этом термине:

- 1) это ценность навыков и компетенций, востребованных на глобальном рынке труда;
- 2) это ценность навыков и компетенций, имеющих глобальные/мировые стандарты.

Профессионал, победивший в данном конкурсе, не просто подтверждает высокий уровень своей профессиональной квалификации, но и заявляет о своей высокой конкурентноспособности на глобальном рынке труда.

Таким образом, русский язык, как и любой другой национальный язык, не может избежать влияния английского языка как глобального. Однако у русского языка есть одна особенность – на протяжении уже нескольких столетий русский язык являлся и является региональным языком. Он давно эволюционирует как региональный язык, как культурный код многонационального сообщества (подданные Российской империи, граждане Советского Союза и стран социалистического лагеря, Российской Федерации и стран СНГ). Он сам во многом уже испытал и преодолел те трудности, с которыми сегодня сталкивается английский язык как язык мирового сообщества. Но вопрос о том, хватит ли у русского языка запасов прочности, чтобы выстоять перед активным «натиском» со стороны глобального языка, остается дискуссионным. Поэтому, с нашей точки зрения, предметная сфера современной лингвокультурологии могла бы обогатиться рядом очень интересных проблем, связанных с взаимодействием глобальной культуры и глобального языка, глобальной культуры и национальных языковых систем.

Литература

1. Ерпилова Е.И. Неологизация: сущность и динамика проблемы // Сайт «Научная электронная библиотека «Elibrary.ru». Режим доступа : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23150092_30655343.pdf (дата обращения: 02.05.2021).
2. Зиновьева Е.И., Юрков Е.Е. Лингвокультурология : теория и практика. – СПб. : ООО «Издательский дом «МИРС», 2009. – 292 с.
3. Кристал Д. Английский язык как глобальный. – Москва : Издательство «Весь Мир», 2001. – 240 с.
4. Ручина Л.И. Место лингвокультурологии в ряду лингвистических дисциплин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия : Филология. – 2000. – № 1. – С. 183–186.

5. Сайт «WorldSkills Russia». – Режим доступа : <https://worldskills.ru/> (дата обращения: 02.05.2021).

6. Чернышева Е.Н. Проблемы формирования глобальной культуры // Большая Евразия: Развитие, безопасность, сотрудничество. Ежегодник. Материалы XVIII Международной научной конференции в рамках Общественно-научного форума «Россия: ключевые проблемы и решения». Ответственный редактор В.И. Герасимов, 2019. – С. 656–658.

7. Чернышева Е.Н., Реутин Е.А. Глобализмы как инструмент кодирования и ценностных установок поколения Z // Горизонты современной русистики. Сборник статей Международной научной конференции, посвященной 90-летию юбилею академика В.Г. Костомарова, 2020. – С. 689–694.

Chernysheva E.N.

Borisenko V.I.

Pushkin State Russian Language Institute

Cultural linguistics and global culture

This article examines the question of whether the relationship between global culture and global language can become the subject of linguistic and cultural studies. The definition of the English language as a global cultural code, the definition of globalisms are given. Their role in the system of national languages, including the Russian language, is considered.

Keywords: cultural linguistics, global culture, global cultural code, global language, Russian, English.

Чернышева Елена Николаевна
Евстратов Евгений Александрович
Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
ENChernysheva@pushkin.institute;
evstratov.ea@gmail.com

История распространения русского языка в Турции

В статье рассматривается история распространения русского языка в Турции, начиная со второй половины XV века и до наших дней.

Ключевые слова: русский язык, история русского языка, распространение русского языка, русский язык в Турции.

Изучение иностранных языков и культурного наследия разных народов помогает лучше понять интеграционные процессы, которые происходят в современном обществе. В последние десятилетия в Турецкой Республике все больше людей проявляют интерес к изучению культуры и языков славянских народов и, в частности, русского языка. «Наиболее важные факторы, определяющие выбор студентов, связаны с инструментальной мотивацией (возможность трудоустройства и т. д.), тем не менее интегральная мотивация также играет значительную роль (интерес к русской культуре и т. д.)» [4, с. 359]. Рассмотрению динамики изучения русского языка и мотивов турецких обучающихся посвящено немало исследований, поэтому целью данной статьи является именно анализ истории распространения русского языка в Турецкой Республике. Данная тема имеет важное значение для изучения развития политических, торговых и культурных отношений Турции и России.

После завоевания Крыма в 1475 году русские купцы, которые занимались морской торговлей в Азове и Кафе, жаловались московскому князю Ивану III на постоянные притеснения со стороны турок. Для решения этой проблемы 30 августа 1492 года князь отправил османскому султану Баязету II грамоту с просьбой прекратить гнет и разрешить беспрепятственную торговлю русским купцам. Именно это письмо принято считать стартовой точкой во взаимоотношениях России и Османской империи, «но об официальном оформлении русско-турецких отношений можно говорить лишь после открытия в Константинополе первого российского посольства в 1701 году» [1].

Было понятно, что для налаживания отношений с Россией нужны специалисты, владеющие русским языком. Для этого русский язык начинают вводить сначала в религиозных заведениях, а потом уже и в светских школах. «В XVIII в. русскому (наряду с другими языками) изначально обучали только в медресе «Иптида-и Дахиль и Сахн», однако неясно, как, почему

и с какой целью это делалось» [2, с. 102]. Существует предположение, что одной из главных причин стали трудности перевода некоторых документов и довольно большое количество умышленных ошибок, которые допускались переводчиками с целью искажения их смысла.

Значение русского языка возрастало и в военной сфере. Из курса Истории России известно, что в период с XVI по XIX вв. отношения между Турцией и Россией периодически обостряются, а некоторые конфликты развиваются и переходят в русско-турецкие войны. Поэтому в 1876 году в программу обучения первых трех курсов Высшего военного училища пехоты и кавалерии включают русский язык, а «в 1882 году официально началось обучение русскому языку в военном училище “Мектеб-и Фюнун-у Харбие-и Шахане” на базе трехгодичного образования. До 1888 года русский и другие языки преподавались там с I по III курс непрерывно» [2, с. 102].

В эпоху Второй Конституции (1908–1920 гг.) курсы русского языка проводились сначала только в Стамбульском Университете, но в 1912 году университет Дарюльфонун в своем уставе вводит изучение русского языка наравне с другими иностранными языками (английским, немецким и французским).

Для помощи турецкому правительству СССР в ноябре 1921 года направляет в Анкару М.В. Фрунзе, который становится главой чрезвычайного посольства. Он активно сотрудничает с правительством Кемаля Ататюрка и оказывает помощь республике в решении многих вопросов. В частности М.В. Фрунзе содействует Высшему народному собранию Турции в получении 100 квот для обучения турецких студентов в СССР. Учитывая непростые отношения Турции и Советской России в тот период, выделение большого количества квот считается важным достижением в переговорах между двумя странами. Все студенты, которые приехали в Советский Союз получать образование, не только выучили русский язык, но и сыграли немалую роль в развитии советско-турецких отношений. Курировал условия проживания и обучения турков в СССР первый посол нового правительства Турецкой Республики Али-Фуад-Паша (Джебесой).

К празднованию 200-летнего юбилея РАН был приурочен ряд мероприятий, которые провела турецкая делегация в 1925 году во главе с профессором Стамбульского университета Кепрюлю-Заде Мехмед-Фуад-Беем. Нехватка специалистов, владеющих русским языком, сильно тормозила проведение мероприятий и развитие плодотворного научного сотрудничества между двумя странами. Тем не менее, действительные члены Академии Наук академики В.В. Бартольд, С.Ф. Ольденбург и И.Ю. Крачковский были очень впечатлены результатами деятельности турецкого профессора и рекомендовали его избрать в качестве члена-корреспондента в состав Российской Академии Наук. На следующий год по просьбе турецкого правительства, в частности Министерства народного образования, «В.В. Бартольд выступил в Стамбульском

(Константинопольском) университете со своими знаменитыми “Двенадцатью лекциями по истории тюркских народов Средней Азии”, турецкий текст которых был издан там же уже в 1927 году» [5, с. 323].

В первые годы после провозглашения Турецкой Республики сфера образования находилась под жестким контролем со стороны государства. Министерством народного образования нередко предпринимались попытки внедрения изменений и совершенствования системы обучения, но недостаточно высокий уровень финансирования со стороны правительства все эти процессы замедлял. Результаты местных исследований турецкому руководству казались недостаточно убедительными, поэтому в 1926 году было принято решение отправить специальную делегацию в Советский Союз для изучения накопленного там опыта. «Возглавил делегацию заместитель министра народного образования Нафи Атыф (Кансу) и главный инспектор Рыдван Нафиз Бей. В Москве они провели ряд важных исследований и познакомились с опытом советских учебных заведений. Вся делегация, которая проводила исследования по обучению грамоте и образованию людей старшего возраста, вернулась в Турцию с множеством новых идей» [2, с. 104]. В итоге, правительство Кемалья Ататюрка удалось убедить в необходимости увеличить бюджетные средства, выделяемые на поддержку и развитие образования и на изучение иностранных языков.

В период с 1927 по 1929 год русский и другие языки (английский, французский, греческий, румынский, болгарский и персидский) преподавались в Новой военной академии, чтобы офицеры могли пользоваться различными русскоязычными трудами в процессе своей основной подготовки. Это обучение продолжалось всего два года, а потом было возобновлено только 2 октября 1948 года в Стамбульском военном училище, и русская учебная программа стала преподаваться там на каждом году трехлетнего обучения.

Первым высшим учебным заведением, основанным в Турции после провозглашения республики, считается Анкарский университет. 9 января 1936 года Мустафа Кемаль Ататюрк издает распоряжение об открытии в университете факультета филологии, истории и географии. Такое объединение дисциплин можно считать традиционным для классических университетов. Однако на новом факультете активно начинают создаваться различные научные центры и отделения, специализирующиеся в разных областях гуманитарного знания. «Во вступительной речи на открытии факультета министр образования Сафдет Арыкан заявил о необходимости изучения на факультете академического, английского, венгерского, греческого, китайского, немецкого, русского, французского, шумерского языков, а также языка эти, санскрита, латыни и тюркологии с целью сравнения турецкого языка с названными и познания разных культур» [2, с. 103]. Стоит особо отметить тот факт, что первой на факультете была открыта кафедра русского языка. Вполне закономерно, что

эта кафедра сразу приняла на себя ведущую роль в преподавании русского языка турецким студентам. «На кафедре русского языка и литературы в годы становления и ее существования работали виднейшие ученые: проф. Акдес Нимет Курат, проф. Хасан Эрен, проф. Абдюлкадир Инан, проф. Михаил Сокольников, лаборант Хасан Бычакчы и преподаватели Орхан Шамхал, Рамазан Карча, Гаффар Гюней, Расиме Уйгун и Шефика Карачай-Ортайлы» [6, с. 47]. С 1961 года кафедра русского языка была реорганизована в отделение, целью которого было проведение научных исследований, но постоянных интерес и спрос на изучение русского языка привел к тому, что в 1970 году отделение снова было переформировано в кафедру и образовательная деятельность продолжилась там, как и ранее. Более того – в основанном в этом же году Институте исследования западных языков открылась подобная кафедра, на которой впоследствии обучалось очень много студентов.

После некоторого перерыва в 1962 году в военных учебных заведениях Турции снова вводится изучение русского языка наряду с другими (английским, французским и немецким). В это время преподаватели русского языка активно занимаются подготовкой учебников с пояснениями и комментариями на турецком языке. В связи с постоянно растущим интересом русский язык стал одним из самых популярных для изучения.

В первой половине 1980-х годов на факультете филологии, истории и географии Анкарского университета открываются магистерская и докторская программы. Это стало результатом очень активной академической деятельности и достаточно большого спроса специалистов в разных областях, владеющих русским языком. «В 1987 году впервые на кафедре русского языка в качестве иностранного специалиста начала работать гражданка Советского Союза Лара Арай в рамках программы обмена, подписанного между Анкарским Университетом и Пушкинским Институтом» [6, с. 48].

На кафедре русского языка и литературы было подготовлено большое количество разных специалистов, в том числе и переводчиков, которые после окончания обучения занимались переводом русской литературы на турецкий язык. Среди них – Эргин Алтай, который перевел на турецкий язык многие произведения Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского, «Дворянское гнездо» И.С. Тургенева и «Севастопольские рассказы» Л.Н. Толстого, а также роман «Обломов» И.А. Гончарова. Избранные произведения А.П. Чехова были переведены Мехметом Озгюлом и опубликованы в восьми томах. Некоторые произведения А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова на турецкий язык переводил Атаол Бехрамоглу, а Мазлум Бейхан занимался переводами трудов известных русских мыслителей XIX и XX века таких, как М.Е. Салтыков-Щедрин, В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский и М.А. Булгаков. Очень трудоемкую работу по переводу стихотворений В.В. Маяковского, Б.Л. Пастернака, М.И. Цветаевой проделал Азер Яран. Он же в 2003 году

перевел на турецкий язык поэму А.С. Пушкина «Евгений Онегин», которую долгие годы перевести не удавалось. Стоит отметить, что попытки перевода русских литературных произведений предпринимались и ранее. Так «первым поэтическим произведением, переведенным с русского на турецкий язык, стало опубликованное 14 апреля 1887 года в газете “Мизан” стихотворение М.Ю. Лермонтова “Когда волнуется желтеющая нива...”. Однако стихотворение было определенным образом отредактировано и не полностью отражало оригинал. К первому переведенному прозаическому произведению можно отнести рассказ “Старый дед и внук” Л.Н. Толстого (переводчик Р. Вахьи, 1891 год)» [3, с. 347].

После того, как 26 декабря 1991 года Советский Союз официально распался, отношения Турции и России выходят на новый уровень и русский язык становится еще более востребованным, а русская литература приобретает особую популярность. В это время в республике «открылись кафедры русского языка и литературы в Стамбульском Университете (1990), Селджуском Университете (1992), Эрджиеком Университете (1993), Газийском Университете (1995), Университете Фатих (1996), Кавказском Университете (2004), а также в 2004 году в университете Окан была открыта кафедра по специальности перевода и переводчества русского языка» [6, с. 48].

С начала 2000-х годов в Турции очень быстрыми темпами развивается туристическая сфера. Спрос на работников, владеющих русским языком, приводит к тому, что во многих учебных заведениях на факультетах туристической или коммерческой направленности также вводится преподавание русского языка. В вузах Турции открывается большое количество кафедр и отделений для изучения русского языка и литературы, и первой такой кафедрой стала кафедра лингвистики русского языка в Университете Окан, которая была открыта в 2004 году. Во многих других университетах русский язык начинают вводить как первый или второй (после английского) иностранный язык.

В это же время в таких известных университетах, как Университет Окан, Айдын, Бейкент (г. Стамбул) и Евразийский университет (г. Трабзон) функционируют отделения переводческого дела, на которых готовят русско-турецких переводчиков.

В Турции функционируют школы, в которых обучение ведется на русском языке. Сначала были открыты русские школы при Посольстве РФ (г. Анкара), Генеральном консульстве РФ (г. Стамбул). Позже в связи с увеличением количества постоянно и временно проживающих в Турции русскоговорящих семей открылись русские школы: Международная русская школа Международной образовательной корпорации «EDUANT» (г. Анталья, с 2000 г.), Частная Московская международная школа (г. Анталья, с 2011 г.), Международная русская школа «Классика-М» (г. Аланья, с 2014 г.), Международная

1158 русская школа при Обществе русского языка и образования им. А.С. Пушкина (г. Стамбул, с 2014 г.), русскоязычная лингвистическая школа им. В.И. Даля (г. Стамбул, с 2016 г.).

Русский язык в Турции изучают и на многочисленных языковых курсах, например, на курсах в университетах Башкент (г. Анкара), Медениет (г. Стамбул), в Центре русского языка и культуры «RUSMER» (г. Анкара), Русском центре образования и культуры «РУКЕМ» (г. Анкара), исследовательско-прикладном центре турецкого и иностранных языков «TÖMER», Центре развития ребенка «Лукоморье» (г. Анкара), Интернациональном образовательном центре «Лидер» (г. Стамбул), Учебном центре русского и турецкого языков «Престиж» (г. Эскишехир), Центре мировых языков (Dünya Dil Merkezi), Академии языка (Dil Akademisi), языковой школе «British Town» (British Town Dil Okulu), Американских школах языка и культуры (Amerikan Kültür ve Dil Okulları), центрах языкового обучения «American Life» («American Life» Dil Eğitim Kurumları), языковых школах «Oxford Street» (Oxford Street Dil Okulları).

Таким образом, мы видим, что сегодня русский язык занимает важное место среди наиболее изучаемых языков в Турецкой Республике. Мы хорошо знаем, что отношения между Турцией и Россией периодически обостряются, но интерес к русскому языку и литературе постоянно растет, а это открывает большие перспективы для развития и сотрудничества между двумя странами. Международные конференции, программы студенческого и преподавательского обмена, совместные научно-исследовательские проекты, краткосрочные образовательные программы для совершенствования преподавателей-русистов поддерживают и стимулируют интерес к изучению русского языка и помогают развивать взаимодействие в сфере науки, образования и культуры.

Литература

1. История российско-турецких отношений // Генеральное консульство Российской Федерации в Стамбуле. – Режим доступа : https://istanbul.mid.ru/ru/rossiya_i_turtsiya/istoriya_rossiysko_turetskikh_otnosheniy (дата обращения: 04.04.2022).
2. Караджан Х. Исторические основы обучения русскому языку в Турции. – Текст : непосредственный // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 1. – С. 102–105.
3. Коновалова Л.П. Исторический обзор роли русского языка в Турецкой республике. – Текст : электронный // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XX Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции (в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур) / Под ред. М.Н. Русецкой. – 2019. – С. 346–349. – Режим до-

ступа : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39161236_90065286.pdf 1159
(дата обращения: 04.04.2022).

4. Кульша Д.Н., Рябоконева О.В. Изучение русского языка в университетах Турции: динамика последних лет. – Текст: электронный // Русистика. – 2020. – Т. 18. – № 3. – С. 359–370. – Режим доступа : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43911952_58750131.pdf (дата обращения: 04.04.2024).

5. Соегов М. Как три российских академика в 1925 году характеризовали одного турецкого профессора (на фоне связанных с этим событий). – Текст: непосредственный // Вестник Удмуртского университета. Серия философия и филология. – 2017. – Т. 27. – № 2. – С. 322–326.

6. Шакип А. Историко-хронологический процесс и современное преподавание русского языка и литературы в Турции. – Текст: электронный // *Idil sanat ve dil dergisi*. IDIL, 2012, Cilt 1, Sayı 4. – Vol. 1, Number 4. – С. 43–59. – Режим доступа : <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1351520994.pdf> (дата обращения: 04.04.2022).

Chernysheva E.N.

Evstratov E.A.

Pushkin State Russian Language Institute

History of the Russian language in Turkey

The paper examines the history of the spread of the Russian language in Turkey from the second half of the 15th century to the present day.

Keywords: Russian language, history of Russian language, spread of Russian language, Russian language in Turkey.

Психологические особенности китайских учащихся и современные подходы к иноязычному обучению в Китае

В статье представлен анализ психологических особенностей китайских учащихся, которые существенно влияют на то, как они усваивают русский язык. Рассматриваются подходы к иноязычному образованию в Китае, которые заявляются как инновационные, однако в действительности оказываются незначительными вариациями традиционной китайской педагогики. Авторы, один из которых представляет китайскую систему образования, предлагают активное использование в китайской аудитории игровых технологий, которые могли бы способствовать повышению эффективности языкового обучения.

Ключевые слова: РКИ, учет психологических особенностей, китайские учащиеся, этнометодика, игровые технологии.

Многие авторы, исследующие этнометодические аспекты обучения китайских учащихся русскому языку как иностранному (РКИ), одной из главных причин низкого уровня овладения ими РКИ называют несоответствие между технологиями обучения, применяемыми в российских вузах, и менталитетом учащихся из стран Юго-Восточной Азии, в том числе и из Китая (см., напр., [6; 4]).

Так, Е.Ю. Кошелева и И.Я. Пак отмечают, что китайская модель обучения складывается из двух базовых компонентов [2]:

1) Конфуцианские принципы коллективистского общества, т. е. уверенность в том, что усердие может компенсировать недостаток способностей; отношение к учителю как к образцу для подражания и носителю неоспоримых знаний; трудолюбие в учебе.

2) Особенности образовательной системы Китая, которые заключаются в том, что обучение прежде всего сосредоточено на учебнике и предполагает процесс аккумулирования знаний. Смысл преподавания состоит лишь в передаче безоговорочных знаний от учителя к ученику, поэтому китайцы

больше склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать с ним в дискуссию. Следствием этого является то, что они боятся сделать ошибку и почти не демонстрируют стремления к речевой инициативности. При этом обучение нацелено на сдачу письменных тестов, и поэтому ценится хорошая память, а не логическое мышление.

В российской же методике обучения русскому языку как иностранному, напротив, уже давно и прочно утвердилась идея о необходимости личной мотивации и инициативы студента в усвоении нового знания, его осмысления и, главное, практического применения. «Иными словами, преподаватель и студент вносят равный вклад в реализацию коммуникативной цели каждого занятия» [4, с. 53].

Сходные оценки учебной деятельности студентов из Китая дают Т.М. Балыхина и Чжао Юйцзян: «Основными характеристиками китайских студентов являются эмоциональная сдержанность, соблюдение иерархии (нерушимый авторитет преподавателя), сохранение лица, самостоятельность учащихся. Китайские учащиеся чаще всего выступают в роли объекта, пассивно усваивающего знания. <...> Большинство китайцев обладают некоммуникативным (рационалистическим) стилем изучения иностранных языков, легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации» [1].

Необходимо признать, что китайцы в принципе скромны в общении, в отличие от западных людей, которые активны и полны энтузиазма. Это отражается и в языковом обучении: европейские учащиеся решаются общаться смело и активно. Они легко запоминают новые слова и сразу используют их в речи (т. е. их подход к обучению практикоориентирован, а не нацелен на накопление пассивных знаний). Речевая смелость европейцев снимает трудности и в чтении: европейцы легче опираются на языковую догадку, смелее полагаются на нее. Китайцы стремятся достичь 100 % понимания текста. Всего за полгода европейские учащиеся могут начать свободно выражать несложные коммуникативные намерения по-русски. Китайские же студенты часто изучают язык, уделяя большое внимание записыванию новой информации и теоретическому изучению грамматики, не обращая внимание на практическое применение языка, на речевое общение, что на самом деле является основной целью изучения любого иностранного языка [3; 5 и мн. др.].

Очевидно, что все выше перечисленные факторы влияют на то, как китайские учащиеся входят в процесс иноязычного обучения, а следовательно, если перед нами стоит задача сделать учебный процесс эффективным, должны учитываться при выборе методики обучения этого контингента русскому языку.

Основная проблема состоит в том, что необходимо заставить китайских учащихся преодолеть языковой барьер, а вернее – речевой, или коммуникатив-

1162 ный барьер, барьер самовыражения. Для этого необходимо сформулировать перечень лингводидактических методов, которые подходят именно китайским учащимся, опираясь на преимущества европейцев в изучении иностранных языков, с одной стороны, и объединяя их с сильными сторонами китайских учащихся, с другой.

В китайской методике изучения иностранных языков, и в частности русского языка как иностранного, уже многие специалисты осознают эту проблему – необходимость повышения активности учащихся, их более деятельного участия в учебном процессе. Так, например, Ван Цянь – преподаватель педагогического института Линьи – написала статью, адресованную студентам, «Совершенствование методики обучения русскому языку путем анализа различий в личностных характеристиках китайских и иностранных студентов» (здесь и далее перевод Синь Сяююй) [7]. Основываясь на собственном опыте обучения за границей (в России) и на практическом опыте преподавания РКИ после возвращения в Китай в последние несколько лет, она предлагает учащимся свой набор практических и, по ее мнению, эффективных методов изучения русского языка. С ее точки зрения, повышение эффективности учебного процесса зависит от более активной самостоятельной работы учащихся. Приведем несколько советов, которые Ван Цянь дает студентам относительно работы с языковыми единицами разного уровня.

1) Фонетика и интонация. Признавая важность произносительных навыков как основы будущего общения, Ван Цянь советует китайским учащимся обращать внимание на произношение учителя в классе и стараться повторять за ним, имитировать. Она также рекомендует самостоятельно работать с учебными аудиоматериалами после урока, чтобы тренировать свое произношение.

Кроме того, Ван Цянь призывает учащихся овладеть русской интонацией и читать вслух, чтобы в процессе чтения почувствовать изменения значения предложений в зависимости от интонации.

2) «Лексика – это пища для овладения языком, отдельный кирпичик (каждый квадратный дюйм земли) на пути к победе». Так поэтично Ван Цянь характеризует роль лексики в овладении иностранным языком. По ее словам, объем словарного запаса учащегося напрямую влияет на уровень навыков чтения, аудирования, говорения и письма. Кроме того, когда мы изучаем новое слово, мы не должны изучать его изолированно, а должны много читать, чтобы видеть, как это слово используется в различных контекстах, и понимать его значение в разных текстах. Например, значение идиоматичных выражений часто можно понять только из реальных употреблений в текстах. Ван Цянь советует запоминать основное значение слов, а затем путем обширного чтения расширять свой словарный запас на уровне понимания, а не заучивания отдельных лексических единиц и их, возможно, многочисленных значений [7, с. 138–139].

3) «Грамматика – это мост для овладения языком. Для нас это единственный способ добраться до другого берега».

Ван Цянь признает безусловную важность знания грамматики и утверждает, что изучение грамматики должно быть основательным и серьезным. По мнению Ван Цянь, базовую грамматику условно можно разделить на грамматику устной речи и грамматику письменной речи. «Носители языка могут свободно общаться с другими людьми, не слишком усердно изучая грамматику, благодаря тому что их речевые умения формируются внутри языковой среды. Носители языка сначала овладевают устной речью, а, прочитав много книг, смогут освоить и грамматику письменной речи. Но, если спросить их, почему они так говорят и почему используют это слово, они ответят, что это русский язык, по-русски надо так. Может быть, это то, что мы называем чувством языка [7, с. 138–139]».

Напомним, что Ван Цянь адресовала свою книгу не педагогам, а студентам, поэтому дальше мы приведем ряд рекомендаций, выполнение которых, по ее мнению, сделает участие учеников в учебном процессе более активным и заинтересованным и будет способствовать достижению ими лучших результатов в овладении русским языком.

1) Читать вслух!

Ван Цянь пишет: «Читая вслух, вы должны видеть и слышать, что читаете. Произношение должно быть четким и громким. Кроме того, следует использовать логическое ударение, интонацию, паузу и другие средства для отражения мыслей и чувств, содержащихся в тексте. Чтение вслух требует не просто чтения вслух, но и многократного чтения, пока это <содержание текста> не будет усвоено. В русском языке богатое словоизменение и сложные грамматические правила, но чувство языка можно сформировать путем чтения вслух. Чтение вслух также развивает навыки аудирования, устной речи и чтения, а также укрепляет знание грамматики и способствует запоминанию слов» [Там же].

2) Читать наизусть!

«Это древний метод обучения», – отмечает сама Ван Цянь. Следующий шаг после чтения вслух для начинающих – декламация. Согласно теории Ван Цянь, чтение наизусть некоторых основных выражений и даже целых текстов является основой для будущего письма. Это также, по ее мнению, улучшает навыки аудирования и разговорной речи.

3) Читать!

Ван Цянь в очередной раз подчеркивает роль чтения как важнейшего инструмента успешного овладения языком, так как в процессе чтения учащиеся узнают об истории, географии, политике, экономике России, обогащают свои знания о русской культуре, а также всесторонне улучшают свои речевые навыки. «Чтобы эффективно овладеть русским языком, необходимо много

1164 | читать». Чем больше информации вводится через чтение, тем лучше вы можете овладеть языком даже вне языковой среды. Ван Цянь снова говорит о том, что чтение расширяет словарный запас, помогает понимать значение слов и особенности их функционирования в разных контекстах, что позволяет использовать язык «гибко». Кроме того, через чтение происходит закрепление грамматических знаний.

4) Накапливать!

По мнению Вань Цянь, благодаря обширному чтению можно накопить отличные знания в области письменной речи: пополнить свой словарный запас, овладеть лексикой повседневного общения и аутентичными языковыми выражениями. Все это, как утверждает Вань Цянь, улучшает навыки письменной речи.

Мы не случайно уделили так много внимания концепции Вань Цянь, так как она ярко отражает современные подходы к иноязычному обучению в Китае. Интересно, что, с одной стороны, Вань Цянь пытается по-новому представить роль ученика в учебном процессе, сделать его позицию более активной. Однако эта активность весьма условна и не совпадает с тем, что вкладывается в понятие активного участия учащегося в процессе языкового обучения в рамках современной российской лингводидактики. Как следует из приведенного нами обзора, активное участие китайского ученика в учебном процессе сводится к его активной сознательной самостоятельной работе во внеурочное время с письменным текстом. Более того, все рекомендации призывают к рецептивной речевой деятельности, и только чтение наизусть (декламацию) можно рассматривать как хоть сколько-нибудь репродуктивную речевую деятельность. Однако общеизвестно, что заучивание наизусть давно признано неэффективным способом развития коммуникативных умений.

С другой стороны, очевидно, что методические предложения Вань Цянь никак не затрагивают принципов организации учебного процесса в классе и устоявшихся отношений между учеником и учителем. Предлагаемые Вань Цянь методы организации самостоятельной работы учащихся по-прежнему оказываются под сильным влиянием традиционных подходов к обучению, существующих в Китае не одно столетие. Нельзя не заметить, что в основе самостоятельной работы учащихся, пропагандируемой Ван Цянь, лежит чтение. Именно чтение рассматривается как ключевая языковая работа с иностранным языком, которая сама по себе способна дать результаты и в других видах речевой деятельности. Через чтение студент должен научиться и аудированию, и письму, и говорению, при том что, как было отмечено выше, Ван Цянь ни разу не предлагает учащимся какие-либо виды работы, направленные не на пассивное восприятие текста, а на активную работу с речью, на речевую продукцию.

Рекомендации Вань Цянь находятся в полном соответствии с традиционными принципами китайской системы образования, о которых мы писали выше, – нацеленностью на накопление (аккумуляцию) знаний и отсутствием ориентированности на их практическое применение. Таким образом, в свете описанных психологических особенностей китайских учащихся этот подход едва ли сможет помочь им преодолеть коммуникативный барьер, так как все предложенные методы не носят коммуникативного характера, а следовательно, не учат общению на новом изучаемом языке.

На наш взгляд, начинать преодолевать коммуникативный барьер необходимо с первых шагов изучения китайцами иностранного языка, в частности русского как иностранного. Многие студенты начинают изучать русский язык еще в Китае, поэтому, бесспорно, необходимо модернизировать китайскую систему иноязычного образования, в том числе в школах. Целесообразно включать в методику преподавания русского языка в китайской аудитории принципы освоения родного языка детьми. Для этого наиболее эффективными нам кажутся игровые технологии, которые до сих пор крайне мало используются в китайской системе иноязычного обучения и в работе с китайским учащимися в других странах. При этом игровые технологии и принципы Edutainment очень активно используют в западном иноязычном обучении, и это как раз те преимущества, которые Китай мог бы позаимствовать для своей системы языкового образования.

Такое естественное вхождение в язык – через игровые практики – позволило бы китайским учащимся легче овладевать коммуникативными умениями, быстрее переходить от накопления знаний к их применению. И даже часто звучащий аргумент, что обучение в Китае, как правило, проходит в больших аудиториях, не противоречит введению в языковое обучение игровых технологий: в группе использовать полученные языковые умения и навыки можно даже эффективнее, чем, например, в условиях индивидуального обучения.

К сожалению, в рамках настоящей статьи мы вынуждены ограничиться лишь констатацией необходимости методических инноваций и только наметить возможные пути реформирования иноязычного образования в Китае. В дальнейшем планируется разработка и описание методик, которые могли бы встроиться в китайскую систему образования с целью сделать изучение китайцами русского языка более эффективным и продуктивным.

Литература

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
2. Кошелева Е.Ю., Пак И.Я. Учебные и поведенческие стратегии китайских студентов: социокультурный анализ // Портрет образовательного

1166 мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации / Колл. монография. – Томск: Раушмбх, 2011. – С. 140–152.

3. Московкин Л.В., Шукин А.Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. – Москва : Русский язык. Курсы, 2013. – 400 с.

4. Норейко Л.Н. Учет национального образовательного опыта учащихся при построении процесса обучения РКИ // Профессорский журнал. Серия: Русский язык и литература. – 2021. – № 3 (7). – С. 52–56.

5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

6. Цзинь Ли. Культурные основы обучения. Восток и Запад / под ред. С. Филоновича. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. – 464 с.

7. 王倩. 通过分析中外学生性格表现的差异改进俄语方法 [J]. 外语教学: 文教资料, 2005 (28): 138–139. [Ван Цзян. Совершенствование методики обучения русскому языку путем анализа различий в личностных характеристиках китайских и иностранных студентов // Обучение иностранным языкам. 2005. (28): 138–139.]

Chernyshenko E.A.

Lomonosov Moscow State University

Xin Xiaoyu

Shenzhen MSU-BIT University

Psychological characteristics of Chinese learners and modern approaches to foreign language teaching in China

The article presents the analysis of psychological characteristics of Chinese learners that have a great impact on how they learn RFL. Besides, the authors give a review of modern approaches to foreign language teaching in China which are claimed to be innovative but in fact they are just slight varieties of classic Chinese pedagogy. The authors, one of which represents Chinese system of education, suggest that gamification should be actively used to intensify language acquisition in Chinese classes.

Keywords: RFL, psychological characteristics, Chinese learners, etnomethodics, gamification, Edutainment.

Исследование по разработке смешанной модели обучения в китайских университетах⁶

С наступлением эпохи Интернета и информации в сфере высшего образования в Китае произошли важные изменения, и были проведены реформы в области преподавания. Смешанное обучение является продуктом глубокой интеграции информационных, образовательных и преподавательских технологий. В этой статье излагаются предпосылки формирования смешанной модели обучения и ее развитие в китайских университетах, а также объясняются преимущества смешанной модели обучения путем сравнения ее с традиционным методом обучением и методом онлайн-обучением.

Ключевые слова: информатизация высшего образования, смешанное обучение, реформа преподавания в китайских университетах.

В настоящее время информатизация образования в Китае вступила в совершенно новый этап развития. Содействие глубокой интеграции информационных технологий и высшего образования и инновационные модели подготовки кадров приобрели очень важное значение. Информатизация высшего образования является важным способом содействия реформированию и инновациям высшего образования и реализации повышения качества образования и преподавания. Смешанная модель обучения, сформированная путем модернизации традиционной модели обучения и сочетания традиционного очного обучения в классе с онлайн-обучением, является полезной практикой и неизбежным требованием для преобразования структуры преподавания колледжей и университетов в условиях информатизации.

Модель высшего образования в Китае делится на три категории: традиционная модель обучения, модель онлайн-образования и модель смешанного образования. Традиционные курсы – это самая примитивная модель высшего

⁶ Исследование выполнено при финансовой поддержке провинции Цзилин, научный проект № 2020285JL1G0075 «Теория и практика применения модели смешанного обучения (онлайн + офлайн) в преподавании курса практическая грамматика русского языка в китайских вузах в соответствии с реализацией программы Министерства образования “Лучшее качество предметов”».

1168 образования. Большая часть их времени отведена работе преподавателей, и в них меньше времени уделяется дискуссии и обмену мнениями.

Онлайн-образование – это второй тип модели высшего образования. Онлайн-образование впервые представлено в форме МООС (масштабные открытые онлайн-курсы). МООС повышает гибкость обучения, так что обучение больше не ограничено временем и пространством; это также облегчает получение высококачественных ресурсов, позволяя учащимся выбирать персонализированные курсы. Однако у МООС также есть такие проблемы, как высокий уровень прогулов учащихся, низкий уровень завершения обучения и неэффективное взаимодействие между преподавателями и учащимися. Чтобы решить проблемы преподавания, связанные с моделью обучения МООС, ученые начали изучать новые методы онлайн-образования, и в этом контексте родился курс SPOC (онлайн-курс с ограниченным доступом, Small, Private и Online Course).

Благодаря сочетанию крупномасштабных открытых курсов и офлайн-курсов в стране и за рубежом была получена форма смешанного класса. Смешанный класс также известен как «blending learning». Организация смешанных курсов показана на рисунке 1. Онлайн-курс как составная часть смешанного курса состоит из трех частей: совместное использование ресурсов, консультация и своевременная оценка. Смешанное обучение может эффективно компенсировать преимущества и недостатки традиционного обучения и онлайн-моделей обучения в полном смысле этого слова, а также реализовать оптимальное распределение и интеграцию образовательных ресурсов, что стало важной тенденцией для будущего развития.

Онлайн-занятие		Офлайн-занятие	
Цель: Заранее понять главное содержание урока с помощью предварительного просмотра видео-урока, заниматься в любое время и в любом месте, чтобы помочь учащимся более эффективно усваивать новые знания.		Цель: С помощью обучения на занятиях студенты могут получить более глубокое и целостное понимание курса а взаимодействие между преподавателями и студентами в классе становится более эффективным.	
Совместное использование ресурсов	Студент может в любое время и в любом месте многократно прибегать к урокам, которые вызвали затруднения, чтобы углубить свое понимание. Курс богат ресурсами, видео, учебными пособиями и ответами на частые вопросы.	Передача знаний	В продолжение обучения в онлайн-классе в офлайн классе будут передаваться более глубокие и целостные знания.
Консультация	Учащиеся могут задавать вопросы на онлайн-дискуссионном форуме в любое время, а преподаватель может вовремя отвечать на них.	Формат обсуждения	Процесс обсуждения может побудить студентов глубоко задуматься о содержании курса. Сложные вопросы на онлайн-дискуссионном форуме будут подниматься в классе, и преподаватели и студенты будут работать совместно для их решения.
Своевременная оценка	Онлайн-задания с упражнениями позволяют оценить правильность результатов первичной проверки и позволяют студентам ориентироваться в освоении курса.	Студенческая инициатива	В форме смешанных классов студенты становятся инициаторами, что способствует более эффективному овладению студентами знаний и навыков.

Рисунок 1. Организация смешанных курсов

Онлайн-образование для распространения знаний и обучения, основанное на интернет-технологиях и информационных технологиях, зародилось в Соединенных Штатах, появилось во всем мире после 1998 года и быстро распространилось из Соединенных Штатов и Европы в Азию. Онлайн-образование в Китае зародилось в конце XX века. «Учебный центр Шанхайского университета (SHUCC), который был создан в 2012 году более чем 30 университетами Шанхая, накопил богатый опыт преподавания и данные и стал первым учебным заведением в Китае, которое моделирует смешанное обучение. С июля 2015 года, в то время как китайские университеты присоединились к Coursera и другим зарубежным платформам MOOC, они также активно начали формировать локализованные платформы MOOC. В июле 2015 года Университет Цинхуа организовал семинар по смешанному обучению, став первым интегрированным учебным и исследовательским учреждением для смешанного обучения в Китае. В весеннем семестре 2017 года Университет Цинхуа открыл 61 смешанный курс, который привлек большое внимание со стороны китайских университетских администраторов, преподавателей и исследователей. В 2019 году Министерство образования опубликовало «Уведомление о признании Национальных первоклассных курсов бакалавриата по смешанной и социальной практике в онлайн режиме в 2019 году», указав, что смешанное обучение следует рассматривать как одну из форм построения учебной программы бакалавриата мирового класса. На данный момент китайские университеты и колледжи создали сети кампусов с высокой степенью информатизации образования, и большинство университетов пытались внедрить смешанную модель преподавания на некоторых курсах. Онлайн-обучение, проводимое во время эпидемии Covid-19, заложило практическую основу для смешанного обучения, и смешанное обучение постепенно стало основным способом преподавания в колледжах и университетах в эпоху после эпидемии. В настоящее время в Китае существует более 30 доступных для всех платформ онлайн-ресурсов, некоторые из них представлены на рисунке 2. Количество MOOC составляет 34 тыс. и занимает первое место в мире. Количество учащихся на платформах MOOC составляет 540 миллионов.

названия платформ	сайты	организаторы
Wangliyunketang	http://sndy.163.com	предприятие
Zhihuishu	http://www.zhihuishu.com	предприятие
Zhongguodaxue MOOC	http://www.icourse163.com	предприятие
MOOC-Китай	http://www.moocchina.com.cn	предприятие
Chengrengaoxiao MOOC	http://smooc.ouc.cn.edu.cn	предприятие
Haodaxuezaixian	http://www.camooc.org/home/index.mooc	вузы
Xyawen MOOC	http://www.chinesemooc.org/	предприятие вузы
Xuetangzaixian	http://www.xuetangx.com/	вузы
Youkelianmeng	http://szu.benke.chaoxing.com/	вузы

Рисунок 2. Названия платформ онлайн-ресурсов

Как метод обучения, который объединяет преподавание в классе и онлайн-обучение друг с другом и дополняет преимущества друг друга, смешанное обучение эффективно преодолевает недостатки обоих при условии полной интеграции и использования соответствующих преимуществ онлайн-обучения и преподавания в классе, и реализует идеальное сочетание методов обучения, методов преподавания, содержания преподавания и учебных предметов.

Преимущества смешанного обучения по сравнению с традиционным обучением в классе:

(1) Обновление методов распространения знаний и повышение эффективности обучения. Смешанная модель обучения обогащает методы передачи знаний и подчеркивает важность и инициативу «обучения» студентов. Благодаря использованию онлайн-обучающих платформ студенты могут постепенно осознать, что процесс обучения – это многоуровневое приобретение знаний, мышление высокого уровня и активное исследование во время обмена мнениями и дискуссий. Поощряя студентов к самостоятельному, критическому и исследовательскому обучению, можно реализовать миграцию своего понимания предмета и преобразовать его в глубокое обучение для применения знаний на высоком уровне, в то же время это критическое мышление в ходе независимого обучения и интерактивного обсуждения и применение полученных знаний на практике.

(2) Смещение акцента с результатов на процесс обучения. Смешанное обучение осуществило переход от сосредоточения внимания на результатах обучения к сосредоточению внимания на процессе обучения, от реализации оценки результатов к реализации оценки процесса. Энтузиазм и мотивация студентов к обучению мобилизуются, и студенты будут уделять внимание каждой задаче, это не только развитие их собственных способностей, но и подтверждение их собственной ценности в процессе обучения и накопление опыта.

(3) Переход от стандартизированного обучения к персонализированному обучению. В смешанной среде обучения, опираясь на онлайн-платформу обучения, студенты могут изучать содержание курса в соответствии со своей реальной ситуацией, в полной мере использовать библиотеку онлайн-ресурсов для расширения соответствующих знаний и особенно проводить углубленное изучение предмета, который им интересен или труден, в том числе: решение своих собственных головоломок или разрешение вопросов через онлайн-платформу или создание исследовательских групп для обсуждения вопросов и демонстрация персонализированных идей в ходе обмена.

2. Преимущества смешанного обучения по сравнению с онлайн-обучением

(1) Повышение коллективной концепции студентов и духа командной работы. Смешанная модель обучения значительно облегчила проблемы одиночества и беспомощности, которые могут испытывать студенты при онлайн-обучении, и укрепила взаимодействие между учителями и студен-

тами и сотрудничество между студентами непосредственно. Это не только расширяет пространство межличностных отношений и основное учебное пространство, но также улучшает эмоциональное общение между преподавателями и студентами, поддерживает хорошую командную атмосферу и способствует развитию здоровой личности студентов.

(2) Осуществление эффективного контроля за учебным поведением студентов со стороны учителей. Обучение в онлайн-среде, ввиду неспособности учителей принимать эффективные меры по надзору за студентами, что требует от студентов способностей обладать сильным самоконтролем и самосознанием в процессе обучения. Смешанная модель обучения может эффективно решить эти проблемы при онлайн-обучении, а учителя могут проводить целенаправленные консультации и проверки через платформу. В классе учителя сосредотачиваются на личных объяснениях проблем студентов в процессе обучения, отвечая на вопросы и задавая консультацию, что стало бы полезным дополнением для студентов, чтобы проверить наличие пробелов в их обучении.

Литература

1. 徐苏燕. 在线教育发展下的高校课程与教学改革 [J]. 高教探索, 2014, (4): 97-102.
2. 杨竹筠. “后 MOOC” 时期在线教育三问 [J]. 科技与出版, 2015, (5): 4-6.
3. 郭文革, 陈丽, 陈庚. 互联网基因与新、旧网络教育—从 MOOC 谈起 [J]. 北京大学教育评论, 2013, (4): 173-184.
4. 魏绍蓉, 王晓英, 刘志强, 樊丽华. 基于 E-learning 的混合式教学模式研究 [J]. 实验技术与管理, 2014, (12): 20-22.
5. 张辉. 关于 MOOC 热的理性思考—兼论 “后 MOOC” 时期高校发展 “混合式教学” 的模式选择 [J]. 唐山师范学院学报, 2016, (2): 136-142.
6. 苏小红, 赵玲玲, 叶麟, 张彦航. 基于 MOOC+SPOC 的混合式教学的探索与实践 [J]. 中国大学教学, 2015, (7): 60-65.

Zhang Wei

*Ural State Pedagogical University;
Jilin International Studies University*

Research on the development of a blended learning model in Chinese universities

With the advent of the Internet and information era, important changes have taken place in the field of higher education in China, and reforms have been carried out in the field of teaching. Blended learning is a product of deep integration of information, educational and teaching technologies. This article outlines the prerequisites for the formation of a mixed learning model and its development in Chinese universities and explains the advantages of a hybrid learning model by comparing it with traditional methods of teaching and online learning.

Keywords: informatization of higher education, blended learning, hybrid learning, teaching reform in Chinese universities.

Антропонимы как социальный феномен

Данная статья посвящена антропонимам как социальному феномену. Социальный феномен антропонимов заключается в их универсальности. Антропонимы представляют собой уникальный отличительный признак индивидуума в социальных группах, обусловленный национальными традициями, социальной культурой, политикой и языковой модой. Являются наиболее часто используемыми средствами коммуникации в социальной жизни. Но в реальной жизни или в определенный исторический период некоторые виды антропонимов принадлежат только некоторым классам.

Ключевые слова: антропоним, социальный феномен, индивидуум, фамилия, имя, псевдоним.

В «Полном словаре лингвистических терминов» Т.В. Матвеевой термин толкуют так: «Антропонимика – раздел ономастики, в котором изучается совокупность собственных имен людей: личные имена со всеми вариантами, отчества, фамилии, прозвища, псевдонимы. Отдельное такое имя называется антропоним, их совокупность – антропонимия. Совокупность антропонимов дает материал для этимологических и лингвокультурных разысканий» [3, с. 24]. Антропонимы делятся на следующие группы: 1) личные имена; 2) патронимы; 3) матронимы; 4) отчества; 5) фамилии; 6) родовые имена; 7) прозвища; 8) псевдонимы; 9) криптонимы и др. Раздел лексикологии, изучающий собственные имена людей [1, с. 35].

Антропонимы представляют собой социальный феномен. Личное имя – социальный знак. По широко распространенному мнению, имя человеку нужно, чтобы служить индивидуальным различителем его носителя [4, с. 12].

Во-первых, антропонимы – уникальный отличительный знак социального индивидуума в социальных группах, обусловленный национальными традициями, социальной культурой, политикой и языковой модой.

С точки зрения Ф.В. Степановой, русская антропонимия прошла четыре этапа формирования: дохристианский период (до XI в.), христианский период (с XI в. до 1917 г.), советский период (с 90-х гг. XX в.) и современный (постсоветский) период [6, с. 13]. Такие личные имена, как *Неждан*, *Грязной*, *Второй*, *Безнос*, *Ведун*, *Казарин*, *Касил*, *Кошель*, *Дуб*, *Бык*, *Болван*, *Несвой*, *Мещанин* – отражают свободу древнерусских людей в выборе личного имени до Крещения Руси. С 988 г. с распространением и глубоким восприятием христианской культуры, а также под влиянием церкви, канонические имена

(*Иван, Федор, Василий, Григорий, Андрей, Петр*) становятся господствующими. А такое лексическое значение личных имен в советское время, как *Свобода, Воля, Заря, Звезда, Идея, Победа, Май, Октябрь, Гения, Октябрь, Комсомол, Пионер, Товарищ, Танкист* – отражают политическую характеристику того времени. В.И. Ленину с семнадцатилетнего возраста, будучи под надзором полиции, пришлось взять себе 146 псевдонимов, из них псевдонимы *Наблюдатель, Не-депутат, Правдист, Русский коммунист* показывают особенность того времени.

Можно утверждать, что долголетие является врожденным стремлением человека. Ожидание долголетия, со своими культурными особенностями, также отражено в китайских именах. Журавль (кит. 鹤, пиньинь hè, палл. хэ) – животное-долгожитель в китайском понятии. У династии Цзинь (1115–1234 гг.) был *Ваньян Хэшоу* (кит. 完颜鹤寿), у династии Мин (1368–1644 гг.) был *Дин Хэнянь* (кит. 丁鹤年), а у династии Цин (1644–1911 гг.) был *Чжу Хэлин* (кит. 朱鹤龄). Сосна (кит. 松, пиньинь sōng, палл. сун) и кипарис (кит. 柏, пиньинь bǎi, палл. бай) являются символами долголетия в Китае, поэтому эти два растения часто используются в именах людей, особенно сосна. В династии Сун (960–1279 гг.) были *У Суннянь* (кит. 吴松年), *Сун Суннянь* (кит. 宋松年) и *Сунь Суншоу* (кит. 孙松寿), в династии Цин были *Пу Сунлин* (кит. 蒲松龄), *Сюй Суннянь* (кит. 徐松年), *Цяо Суннянь* (кит. 乔松年), в династии Цин был *Ван Байсинь* (кит. 王柏心) и в династии Южная Ци (479–502 гг.) был *Фань Байнянь* (кит. 范柏年).

Во-вторых, антропонимы являются наиболее часто используемыми средствами коммуникации в социальной жизни: в современном обществе человек постоянно имеет с ними дело. При знакомстве люди обмениваются именами, подписывают и скрепляют печатью различные документы и даже высекают имена на надгробных плитах для вечной памяти.

Главными функциями обращения являются: привлечение внимания, установление и поддержание речевого контакта с собеседником, а также характеристики ролевых позиций партнеров общения, их социальных и личных взаимоотношений [2. с. 11]. Из них функции показания социальных и личных взаимоотношений являются наиболее важными для нас. Из перечисленных функций наиболее важной для нас является характеристика социальных и личных взаимоотношений.

В русском речевом этикете обращение по полному имени (*Ирина, Евгения, Александр*) выражает подчеркнуто сдержанное отношение к собеседнику и используется в официальной или полуофициальной обстановке. Краткие формы имен (*Ира, Женя, Саша*) демонстрируют дружеско-неофициальное отношение к адресату. Уменьшительно-ласкательные формы (*Аннушка, Паранюшка, Степашка от Анна, Параскева, Степан*) выражают ласковое отношение к собеседнику. Также существуют грубовато-фамильярные формы

личных имен (*Ирка, Колька, Танька, Гришка*), которые широко используются детьми в школе при равных отношениях друг с другом. Обращение по имени и отчеству (*Иван Иванович*) к молодому человеку может выражать уважения к нему со стороны говорящего.

В китайском речевом этикете обращение по малому имени (детское или молочное имя, кит. 小名, 乳名) выражает подчеркнуто ласковое отношение, обращение по фамилии и имени к ребенку демонстрирует недовольство, обращения по фамилии и должности, профессии и занимаемому положению (*профессор Ван, директор Ли*) употребляются широко и показывают уважение к адресату.

Линь Чжисяо (кит. 林之笑) – героиня популярного телесериала, ее малое имя – Сяосяо (кит. 笑笑). Сяо Шань (кит. 肖珊) – подруга героини, ее малое имя – Сансан (кит. 三三). У них хорошие отношения, поэтому она всегда зовет свою подругу *Сансан*, а подруга зовет ее только *Сяосяо*. Ее отец, учитель на пенсии, сердито назвал ее *Линь Чжисяо*, когда обнаружил, что его дочь приходит домой поздно ночью. Отношения между отцом и дочерью были напряженными, и Линь Чжисяо долгое время называла отца *Учителем Линем* (кит. 林老师) (по фамилии и профессии), а не *папой*, как принято в китайском речевом этикете. Гу Вэй (кит. 顾魏) был лечащим врачом отца Линь Чжисяо, сначала он звал ее *Линь Чжисяо* (кит. 林之笑) или *мисс Линь* (кит. 林小姐), затем стал ее парнем и стал называть ее *Сяосяо* (кит. 笑笑).

В-третьих, антропоним отличается универсальностью, то есть каждый человек имеет право использовать его. Но в реальной жизни или в определенный исторический период некоторые виды антропонимов принадлежат только определенным классам.

В «Толковом словаре Ожегова» псевдоним означает вымышленное имя писателя, артиста, политического деятеля [7]. В литературной среде часто используют псевдонимы. Известные нам псевдонимы русских и китайских писателей: *Максим Горький, А. Ахматова, Лу Синь* (кит. 鲁迅), *Мао Дунь* (кит. 茅盾), *Бин Синь* (кит. 冰心).

По мнению В.А. Никонова, образование фамилий также четко дифференцировано в соответствии с социальным положением; процесс шел шесть столетий: у князей и бояр фамилии сложились в XIV–XVI вв., у дворян – в XV–XVII вв., у купцов – в XVII–XIX вв., у крестьян – в XVIII–XIX вв. [5]. С XIV в. русские князья и бояре начали использовать родовые имена (фамилии) по имени своего удела: *Шуйский, Воротынский, Оболенский, Вяземский, Мещерский* и пр. Мало княжеских фамилий восходит к прозвищам: *Гагарины, Горбатые, Глазатые*. У русских дворян есть фамилии иностранного происхождения, как *Фонвизины, Лермонтовы, Карамзины*. В XVIII–XIX веках стали появляться фамилии у служащих людей и купечества: *Рыбников, Беломорец, Костромич, Черноморец*. В середине XVIII в.

стали распространяться фамилии и у русского духовенства: *Благовещенский, Никольский, Покровский, Преображенский*.

Древнекитайские дворяне в разных возрастах носили разные официальные имена: личное имя (名) им давали до достижения совершеннолетия, взрослый дворянин (юноши в возрасте 20 лет, а девушки – в возрасте 15–20 лет) имел Цзы (второе имя, кит. 字, пиньинь zì), а после смерти он получил посмертный титул (кит. 谥号, пиньинь shìhào, палл. шихао). Цзы указывает на мораль и поведение человека и являются аннотацией, дополнением и расширением личного имени человека [8, с. 149]. У Ли Бай (李白) было второе имя *Тайбай* (太白), у Ду Фу (杜甫) – *Цзымэй* (子美), у Кунфуция (孔夫子) – *Чжунни* (仲尼). После смерти древних императоров, дворян и высокопоставленных чиновников правительство давало им титул, основанный на их прижизненных достижениях, для восхваления добра и порицания зла – посмертный титул [8, с. 196]. Династия Хань (206 г. до н.э. – 220 г. н.э.) выступала за преданность родителям (кит. 孝道 пиньинь xiàodào, палл. сяодао), поэтому все посмертные титулы императоров при династии Хань имели иероглиф «кит. 孝, пиньинь xiào, палл. сяо», например, император *Сяовэнь* (孝文帝), император *Сяоцзин* (孝景帝), император *Сяоюань* (孝元帝) и так далее.

В современном обществе любой индивидуум обладает именем, то есть именуется. Соответствующий антропоним, при этом, является его отличительным знаком, обусловленным национальными традициями, социальной культурой, политикой и языковой модой. Одновременно антропонимы как средство коммуникации в социуме выражают социальное и личностное взаимоотношение. У каждого есть свой антропоним, при этом, в силу различных факторов, некоторые виды антропонимов принадлежат лишь определенному классу и являются признаком того, что этот класс имеет привилегии.

Литература

1. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
2. Ибрагим Багна. Типы и функции русского обращения как именованная адресата в разных видах словесности: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.02.01 / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. – Москва, 2004. – 24 с.
3. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 562 с.
4. Никонов В.А. Имя и общество. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1974. – 278 с.
5. Словарь фамилий Смоленского края [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://test.safe-work.ru/Bibl/BibST/Koroleva.html#п16> (дата обращения: 02.04.2022)

6. Степанова Ф.В. Русский женский антропонимикон в культурно-генетическом аспекте: дис. ...канд. филол. наук. – Лесосибирск, 2006. – 191 с.
7. Толковый словарь Ожегова. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949–1992 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/193906> (дата обращения: 02.04.2020).
8. 孙绪武. 汉字中国: 汉字与姓名/孙绪武著, 张玉金编. – 广州: 暨南大学出版社, 2015. – 260 с.

Zhang Hongying

Pushkin State Russian Language Institute

Anthroponym as a social phenomenon

This article is devoted to anthroponyms as a social phenomenon. Anthroponyms as a social phenomenon consist in its universality. Anthroponyms are a unique distinguishing sign of a social individual in social groups, due to national traditions, social culture, politics and language fashion, are the most commonly used means of communication in social life. But in real life or in a certain historical period, some types of anthroponyms belong only to certain classes.

Keywords: anthroponym, social phenomenon, social individual, last name, first name, pseudonym.

Сочетание в *смысле* в системе эквивалентов слова и его размышления о преподавании в китайской аудитории

Сочетание *в смысле* – одно из наиболее часто используемых эквивалентов слова в устной и письменной речи. В этой статье рассматриваются семантические особенности и прагматические функции сочетание *в смысле* в системе эквивалентов слова, а также обсуждается, как проводить обучение эквивалентам слова, включая сочетание *в смысле*, в китайской аудитории.

Ключевые слова: эквиваленты слова, сочетание *в смысле*, китайская аудитория, размышления о преподавании.

1. Введение в проблему

В русском языке существует множество несвободных словосочетаний, находящихся между устойчивыми словосочетаниями и свободными словосочетаниями. Эти несвободные словосочетания имеют устойчивую структуру, единое и повторяющееся значение и обычно имеют только одно основное ударение, которое Р. П. Рогжникова называет эквивалентами слова [1, с. 111]. К этой группе относятся составные служебные слова, вводные слова, некоторые обороты речи и т. д. Хотя эквиваленты слова несвободны по структуре, они оставляют людям «свободу» суждения и рассуждения в логике речи [2, с. 15]. В повседневной жизни эквиваленты слова часто используются как готовые языковые материалы. Правильное использование эквивалентов слова может не только более точно и деликатно выражать мысли и эмоции, но и отражать уровень владения языком изучающими русский язык. Для носителей русского языка эквиваленты слова настолько распространены, что нет необходимости перечислять их отдельно как лингвистическое явление для обсуждения, но для китайцев, изучающих русский язык, эквиваленты слова являются центром внимания и трудности в изучении.

2. Сочетание *в смысле* в системе эквивалентов слова

В системе эквивалентов слова существуют сочетания двух полнозначных слова (например, больше всего, все равно, одним словом, таким образом и т. д.), сочетания полнозначных слова и неполнозначных слова (например, *в знак, по поводу, и то, и так, к тому же, в связи с, в качестве, в виду, по адресу, по вкусу, по виду, в целях, в случае, в ногах* и т. д.), сочетания двух неполнозначных слова (например, *ай да, а ну* и т. д.). Среди них нельзя недооценивать

количество и статус эквивалентов слова, состоящих из полнозначных слова и неполнозначных слова. Сочетание *в смысле* принадлежат к этой категории.

В основном корпусе НКРЯ зарегистрировано 9047 вхождения лексемы *смысл* с предлогом *в*. В газетном корпусе НКРЯ – 4421 вхождения, в устном корпусе НКРЯ – 1152 вхождения, в акцентологическом корпусе НКРЯ – 1269 вхождения, данные из которых достаточно показывают высокую частоту появления сочетания *в смысле* в повседневной жизни россиян.

Изучив соответствующие словари и материалы, было установлено, что сочетание *в смысле* в основном обладает следующими характеристиками:

Во-первых, сочетание *в смысле* может выступать в качестве определенной части речи в предложении.

Употребление предлогов сочетания *в смысле* в предложении упоминается почти во всех словарях, содержащих сочетания *в смысле*.

В различных контекстах возможными синонимами сочетание *в смысле* являются: *в отношении, относительно чего-либо, в каком-либо отношении, по отношению к чему-либо, в качестве чего-либо* и т. д. Например, *Тут улица тихая в смысле транспорта* (Зощенко. Иван Кузьмин). В данном примере *в смысле* можно заменить на *в отношении*. *Мое детство протекало среди людей далеко незаурядных, культурных и в смысле характера весьма сильных* (Ю. Юрьев. Записки). В данном примере *в смысле* можно заменить на *по отношению*.

Сочетание *в смысле* может использоваться как союз в предложении, и часто можно заменить на *то есть*. Например, *Году эдак в 1992 м стою в магазине на Полянке, держусь я за карман, и тут ко мне подходит незнакомый мне гражданин. В смысле женщина. Я, говорит, журналист, и недавно проходила мимо нашего районного ОВИРа* (Т. Н. Толстая. Войлочный век).

Сочетание *в смысле* также может использоваться как наречие в предложении, часто употребляется в функции вводного слова и обычно считается словом-паразитом [3, с. 91]. Например, *Ночью на станциях слышно, как переговариваются какие-то железнодорожники, в смысле, громкоговорители чего-то говорят, громко, гулко, и ничего не разобрать* (Е.В. Гришковец, Зима. Все пьесы).

Сочетание *в смысле* также может использоваться как частица в предложении. Е.А. Земская в своей работе «русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения» отмечает, что “В современной разговорной речи формируется частица *в смысле*, употребляемая в качестве уточнения: Он уже там не живет/в смысле переехал // Я тебе дам знать / в смысле напишу” [4, с. 95].

Во-вторых, сочетание *в смысле* может использоваться для обозначения интерпретации адресанта или выражения некоторого эмоционального значения адресанта.

Сочетание *в смысле* может дополнительно проиллюстрировать и объяснить предыдущие компоненты или предложения, вводя сочетания или предложения в предложение, а также играет роль в передаче общего логического содержания. Например, *Это же милышенька какая-то, и поэтому ты дура. Дура, вот и все. В смысле неумная женщина.* (Борис Васильев. Завтра была война...) В этом предложении *неумная женщина*, представленная *в смысле*, призвана дополнить предшествующего слова *дура*. — *не расслышал я окончания.* — *В смысле, с кем он пообедал?* — *Балда,* — *сказала Катька* (Дмитрий Каралис. Катер). В данном примере пункт, введенный *в смысле*, предназначен для дальнейшего объяснения предыдущего пункта *не расслышал я окончания*.

В вопросительных репликах сочетание *в смысле* придает выразительная интонация и предикативность в силу наличия контекста. Это употребление чаще используется среди молодежи. В вопросительных репликах сочетание *в смысле* может использоваться для выражения эмоций удивления, недоумения, возмущения и т. д. адресата. В этом случае сочетание *в смысле* часто функционирует как риторический вопрос. Когда адресат спрашивает «*В смысле?*», он или она хочет выразить «*извините, я не совсем понял/поняла вас*», надеясь, что адресант объяснит содержание. Это также побуждает к продолжению дискурса.

В этом контексте интонация, тональность и артикуляция, внутренняя логика дискурса, соответствующие фоновые знания, намерения адресанта – все это влияет на понимание содержания дискурса обеими сторонами. Например, *У тебя проблемы? — В смысле? — В претворении в жизнь идей.* (Роман Солнцев. Полураспад) В этом предложении адресант хочет знать, есть ли у адресата проблемы с «*в претворении в жизнь идей*», но, очевидно, адресат сначала не понял этого намерения. В предложении “– *Посмотри на часы: стрелки бегут только вперед. А знаешь почему? Потому что прошлое уже не имеет значения. — В смысле не имеет? Ты мне когда долг вернешь?*” (материал из интернета), адресант явно выразил эмоцию возмущения и негодования.

3. Размышления о преподавании сочетания *в смысле* в китайской аудитории

Во-первых, важно опираться на контекст, чтобы твердо усвоить и гибко использовать эквивалентов слова. В аудитории для китайцев, изучающих русский язык, эквиваленты слова часто преподаются как структурные фразы или даже речевые шаблоны. Учащиеся также уделяют больше внимания пониманию семантики эквивалентов слова при их понимании и использовании, особенно если они привыкли употреблять эквиваленты слова, используя стереотип мышления и интерпретацию, что приводит к прагматическим типичными ошибкам. Взяв сочетание *в смысле* в качестве примера, в реальном учебном процессе учащиеся должны полностью овладеть их основным употреблением. В то же время такие упражнения, как ситуационный диалог

1180 и русско-китайский перевод, используются для того, чтобы учащиеся определить конкретные контексты для выражения эмоциональных окрасок, таких как удивление, недоумение, возмущение, что особенно слабо проявляется в китайской аудитории. Таким образом, в китайской аудитории необходимо создать приятную атмосферу для интерактивного обучения и применять различные стимулы, которые помогают в полной мере развивать мотивацию и воображение учащихся и направлять их на максимально возможное участие в контексте общения на русском языке [5, с. 440].

Мультимедийные ресурсы, такие как русские скетчи, ток-шоу, телесериалы, газеты и журналы, а также разнообразные виды салонной деятельности на русском языке должны использоваться для создания языковых средств и ориентировать учащихся на построение собственной системы изучения эквиваленты слова.

Во-вторых, следует подчеркнуть и усилить обучение таким явлениям, как синонимия, антонимия и переходность эквивалентов слова. Сочетание *в смысле* можно заменить некоторыми сочетаниями в определенном контексте, такими как *то есть, в качестве, в отношении, а именно, это означает, как это понимать, в трактовке, имеется в виду, в плоскости, в фокусе, в значении, в ключе* и т. д. В процессе практического обучения следует применять принцип постепенного совершенствования. На начальном этапе обучения учащиеся должны ориентироваться на понимание сходств и различий между ними в соответствующих упражнениях, чтобы постоянно обогащать свои запасы лингвистических знаний. На продвинутом этапе обучения необходимо направлять учащихся, чтобы они овладели более глубоким значением, стоящим за этими синонимами, и улучшили способность языкового применения в межкультурной коммуникации. Например, когда речь идет об объяснении, то сочетание *в смысле* можно заменить на *то есть*, но разница между ними в том, что структура с сочетанием *в смысле* отражает динамику генерации дискурса, т. е. формирование смысла дискурса, тогда как структура с сочетанием *то есть* отражает статичный, существующий факт, который нужно только объяснить и проиллюстрировать [6, с. 74].

В-третьих, некоторые эквиваленты слова производят множество вариаций, что следует учитывать в процессе обучения. Использование должно быть освоено путем анализа характеристик и различий этих вариантов. В русском языке существует много сочетаний, похожих по форме или значению на сочетание *в смысле*, таких как *в каком смысле, нет смысла, не имеет смысла, есть смысл, имеет смысл* и т. д. Частота использования этих сочетаний также очень высока, и их следует учитывать при преподавании сочетания *в смысле*. Если это распространяется на всю систему эквивалентов слова, то таких явлений тоже много. Например, сам по себе и сам собой, тем более и тем не менее, чуть не и чуть ли не, во всяком случае и на всякий случай,

в самом деле и на самом деле и т. д. На это следует обратить внимание при обучении эквивалентам слова в китайской аудитории.

4. Заключение

В настоящее время в китайской аудитории существуют очевидные недостатки в преподавании эквивалентов слова, в том числе сочетание *в смысле*. Употребление сочетания *в смысле* в вопросительных репликах объясняется реже, а ведь именно это употребление часто встречается в разговорном русском языке. В настоящее время в Китае словарям, справочникам, учебникам, учебным справочникам и т. д., связанными с эквивалентами слова, не уделяется должного внимания. В будущем в китайской аудитории, особенно на таких занятиях, как говорение, чтение и перевод, следует больше склоняться к обучению эквивалентам слова и в дальнейшем дополнять и совершенствовать справочники и учебные материалы, связанные с русскими эквивалентами слова.

Литература

1. Рогожникова Р.П. Об эквивалентах слова в русском языке // Вопросы языкознания. – 1977. – № 5. – С. 110–116.
2. Мао Шужи, Класс словосочетаний в русском языке, Иностранные языки и преподавание иностранных языков, – 1987. – № 7. – С. 15–19.
3. Остроумова О.А., Фрамполь О.Д. Трудности русской пунктуации: Словарь вводных слов, сочетаний и предложений: опыт словаря-справочника. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 501 с.
4. Земская Е. А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 240 с.
5. Балакина К. Д. Ролевые игры как ключевая технология развития навыков говорения у студентов вне языковой среды // Русистика. – 2020. – Т. 18. – № 4. – С. 439–453.
6. Кузнецова Н.В., Почтарева О. В. Служебная единица в смысле в союзной функции // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2019. – № 57. – С. 63–76.

Zho Lei

Peoples' Friendship University of Russia

Combination *v smysle* (in the meaning) in the system of equivalents of words and its thoughts on teaching in the Chinese audience

Combination *v smysle* is one of the most commonly used equivalents of words in oral and written speech. This article discusses the semantic features and pragmatic functions of the combination *v smysle* in the system of word equivalents, and also discusses how to teach the equivalents of words, including the combination *v smysle*, in the Chinese audience.

Keywords: equivalents of words, combination *v smysle*, Chinese audience, thoughts on teaching.

Формирование межкультурной компетенции при обучении китайских студентов русскому языку в условиях образовательного сообщества

В статье подчеркивается значение развития межкультурной коммуникативной компетенции у студентов, изучающих иностранный язык; отмечаются аспекты формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях создания и функционирования образовательного сообщества, то есть сообщества обучающихся и преподавателей из стран изучаемых языков. Среди рассмотренных аспектов отмечаются следующие: прямой, когнитивный, виртуальный, языковой. Образовательная деятельность строится в соответствии с этими подходами, направленными на развитие межкультурной коммуникативной компетенции у студентов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, образовательное сообщество, подходы к формированию межкультурной компетенции, лингвистическое образование, обучение китайских студентов русскому языку.

1 **Важность навыков межкультурной коммуникации.** В настоящее время в условиях глобальной интеграции разные страны стремятся расширять сотрудничество и обмен в различных областях. Навыки межкультурной коммуникации считаются одними из необходимых для успешной деятельности, особенно для продвижения инициативы «Один пояс – один путь» и реализации концепции единой судьбы человечества. В связи с развитием межгосударственных формальных и неформальных торговых, культурных, образовательных контактов все большее значение приобретают навыки межкультурной коммуникации. Повышение статуса Китая, продвижение китайской культуры и языка на международной арене вызвало необходимость в кадрах с высоко развитыми навыками в области межкультурной коммуникации. В данном случае указанные навыки должны способствовать повышению значимости китайского языка в мире, распространению китайской культуры, распространению «мягкой силы» страны и расширению контактов с представителями разных стран и культур [1, с. 157].

В 2019 году Министерство образования Китая сформулировало «Методические рекомендации по преподаванию русского языка для студентов общеобразовательных колледжей и университетов». В требованиях к знаниям и умениям было отчетливо сформулировано следующее: учащиеся по данной специальности должны уметь использовать знание русского языка в успешной коммуникации, понимать литературу на русском языке, иметь навыки межкультурного общения, иметь способность мыслить и владеть исследовательскими навыками, владеть навыками применения инновационных и информационно-коммуникационных технологий, иметь способность к независимому обучению, иметь практические навыки профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется развитию навыков межкультурного общения, критического мышления и навыков применения инновационных технологий в своей области [4, с. 3]. Развитие у студентов способности к межкультурному общению является одной из основных целей преподавания иностранных языков в колледжах и университетах. Рассмотрим некоторые подходы к развитию межкультурной коммуникации у китайских студентов, изучающих иностранный язык (в частности – русский как иностранный).

2. Аспекты (пути) формирования межкультурной коммуникативной компетентности у китайских студентов при обучении русскому языку. Немецкие ученые К. Göbel и А. Helmke представили четыре способа развития межкультурной коммуникативной компетенции: путь прямого опыта, когнитивный путь (изучение культурных ценностей и обычаев страны изучаемого языка на занятиях по РКИ), виртуальный путь (посредством виртуального культурного взаимодействия, позволяющего учащимся учиться оценивать культуру страны изучаемого языка с разных точек зрения), методы обучения языковому сознанию (обучение культурным различиям путем обсуждения языковых различий) [5, с. 1571–1582].

Предложенная немецкими учеными концепция представляется нам весьма продуктивной при ее актуальном сочетании с идеей создания образовательного сообщества, которое позволит развить у китайских студентов навыки межкультурной коммуникации. Представим названные аспекты развития межкультурной компетенции в свете идеи формирования и функционирования образовательного сообщества.

2.1. Прямой подход (организационный аспект): построение межнационального образовательного сообщества.

Основными традиционными методами подготовки к успешному межкультурному общению являются беседы, рассказы очевидцев или представителей разных культурных групп, сбор информации об истории, традициях того или иного народа, о его культурных ценностях, просмотр и обсуждение видеоматериалов, дискуссии. Эти формы и виды работы способствуют

1184 активному вовлечению студентов в ситуацию реального межкультурного общения [3, с. 264]

Благодаря развитию современных электронных технологий стало возможным создание межнациональных образовательных сообществ. Мы стремимся к созданию сообщества, состоящего из китайских преподавателей и студентов, изучающих русский язык, и русских учителей и студентов, изучающих китайский язык. Еженедельно в рамках межнационального образовательного сообщества китайские и русские учителя и студенты общаются онлайн в группах на платформе ZOOM. Преподаватели из Китая и России через Интернет обсуждают темы, которые будут изучать студенты двух стран. В соответствии с темами подбирают общие модели предложений и отправляют их студентам в виде текстовых документов для предварительного ознакомления. В ходе онлайн-встречи студенты из Китая и России обмениваются мнениями и оценками по изученным проблемам, составляют сообщения, ведут диалог друг с другом. После занятий эти студенты могут создать микро-образовательное сообщество из двух или трех друзей и общаться, чтобы иметь возможность дополнительно совершенствовать навыки коммуникации на изучаемых языках. В такой активной атмосфере навыки межкультурной коммуникации могут быть развиты через реальный контакт с носителями языка, и иностранные языки действительно могут стать инструментом для общения.

2.2. Когнитивный подход (содержательно-концептуальный аспект).

Обучение на занятиях ведется не только для изучения языка, но и для получения культурных знаний, объяснения понятий, связанных с межкультурной коммуникацией, обучения навыкам межкультурной коммуникации.

В настоящее время преподавание русского языка в Китае уже давно ведется с привлечением информации о культуре страны. В большинстве университетов созданы специальные курсы для изучения русской истории, литературы, культуры, обычаев и получения других культурных знаний. Учащиеся получают многоплановую информацию о России, но этих знаний недостаточно. Часто это информация глубоко не осмысливается студентами, информация остается до конца непонятой, поскольку она не интериоризирована в собственную картину мира китайских студентов. Обучение в образовательном сообществе осуществляется в большей степени за счет взаимодействия преподавателя и студента, сотрудничества и общения между студентами и построения учебного процесса. Современные методы обучения предоставляют учащимся мультисенсорную стимуляцию, которая с большей вероятностью вызывает интерес учащихся, а знания становятся все более наглядными, что полезно для дальнейшей обработки и их усвоения учащимися.

В настоящее время методика формирования межкультурной коммуникативной компетенции и само обучение соответствующим навыкам практически отсутствуют в Китае. По направлению обучения «Русский язык» не

предлагается курс межкультурной коммуникации, однако по направлению «Английский язык» подобный курс имеется. С помощью национальных онлайн-курсов, MOOC и других ресурсов учащиеся могут постоянно обогащать свое представление о культуре страны изучаемого языка, углублять понимание межкультурных знаний посредством самостоятельного обучения, совместного образовательного процесса, исследовательской деятельности. Сочетая классические кейсы на уроках, преподаватели и студенты совместно анализируют и разрешают конфликты, возникающие в межкультурной коммуникации, совершенствуют навыки в области межкультурной коммуникации.

2.3. Виртуальный подход (технологический аспект): образовательная деятельность в рамках образовательного сообщества.

Под образовательным сообществом понимается группа, состоящая из учителей и учащихся, которые используют различные средства обучения, включая интерактивные, для организации учебного процесса посредством переговоров, диалога, общения и обмена различными ресурсами для совместного выполнения определенных учебных задач и формирования образовательной среды, стимулирующей развитие компетенций ее участников.

Режим обучения в образовательном сообществе основывается на интерактивном формате, ориентированном на учащихся и организуемом учителем. Образовательная деятельность направлена на развитие у учащихся навыков аудирования, говорения, чтения, письма и перевода. С развитием Интернета и информационных технологий учителя начали использовать сетевые технологии для обогащения форм образовательной деятельности, сочетания онлайн- и офлайн-обучения, создания более реалистичной языковой среды для учащихся и совершенствования языковых умений и навыков учащихся посредством осмысленного обучения. С другой стороны, это также может создать реальную языковую ситуацию для студентов, чтобы учащиеся могли испытать удовольствие и чувство удовлетворения от использования русского языка в коммуникативной деятельности в образовательном сообществе, вызвать у студентов энтузиазм к обучению, стимулировать активность студентов в изучении языка и повысить их интерес к его освоению. Способность фактического языкового движения закладывает хорошую основу для межкультурного общения студентов. Члены образовательного сообщества (и преподаватели, и студенты) могут предоставить некоторые учебные материалы, богатые по содержанию, и идущие в ногу со временем. Это могут быть интересные короткие тексты из различных официальных аккаунтов или материалы из отечественных и зарубежных СМИ, фильмы и телевизионные видеоролики в соответствии с предоставляемыми преподавателями темами или занятия в онлайн-национальных курсах и другой видеоконтент. Материалы передаются через приложение WeChat или онлайн-платформы обучения, чтобы постоянно обогащать языковые и культурные знания учащихся.

2.4. Воспитание лингвокультурной осведомленности (лингвокультурный аспект): укрепление национальной культурной идентичности.

Если вы не понимаете культуру родного языка или если вы понимаете культуру родного языка, но не можете выразить ее на изучаемом языке, это также увеличит барьеры для межкультурного общения. Только будучи знакомым с национальной культурой и глубоко понимая цели и культуру, мы можем устранить культурные предрассудки, сломать культурные барьеры, преодолеть негативное влияние культурных стереотипов, сознательно избежать культурных конфликтов, вызванных культурными различиями, и заложить прочную основу для эффективного общения [2, с. 86]. Поэтому необходимо усиливать изучение традиционной китайской культуры при одновременном усилении изучения русского языка и культуры, укреплять национально-культурную идентичность, уметь интерпретировать факты китайской традиционной культуры на изучаемом языке, уметь в равной степени активно и эффективно продвигать идеи традиционной культуры Китая. В конкретном учебном процессе учителя должны не только активно знакомить учащихся с русской культурой, но и углубляться в культурно-исторические знания, объясняя лексику, идиомы и пословицы, применять эти знания в реальном общении с русскими обучающимися, углублять процесс понимания и осмысления фактов собственной и чужой культуры. Необходимо воспитывать у учащихся научный взгляд на мировую культуру, умение уважать иную культуру, терпимо относиться к некоторым не всегда понятным явлениям культуры других стран, правильно справляться с коллизиями и конфликтами между разными культурами. Учащиеся должны сознательно относиться к межкультурному общению, обладать чувством мультикультурной идентичности и умеренной терпимостью, быть в состоянии иметь дело с мультикультурными явлениями, учиться быть открытыми по отношению ко всему инокультурному, при этом обладать критическим мышлением и инклюзивным умом и, конечно, развивать коммуникативные навыки [2, с. 86].

Обобщение. В статье были рассмотрены подходы к развитию у студентов межкультурной коммуникативной компетентности в условиях формирования образовательного сообщества (в т. ч. межнационального), функционирующего посредством современных Интернет-технологий. Перспективой работы в данном направлении видится разработка оптимальных и эффективных организационных моделей межкультурного взаимодействия в рамках образовательного межнационального сообщества, функционирующего посредством Интернет-связи, а также формирование тематических / проблемных (содержательных) кейсов, необходимых для формирования коммуникативных навыков при межкультурном взаимодействии на изучаемых языках между китайскими и русскоязычными студентами.

Литература

1. Вэй Х. О межкультурном преподавании английского языка в колледже: цели, проблемы и меры противодействия // Журнал Хубэйского экономического университета (издание гуманитарных и социальных наук). – 2020. – № 17 (10). – С. 157–160.
2. Ван С. Развитие межкультурной коммуникации и способности к межкультурной коммуникации студентов колледжей // Журнал Университета Хохай (издание философии и социальных наук). – 2011. – № 13 (01). – С. 85–92.
3. Садохин А. П. Введение в межкультурную коммуникацию. М. : Высшая школа, 2005. – 264 с.
4. Руководящий комитет по преподаванию иностранных языков и литературы в высших учебных заведениях Министерства образования. Преподавание иностранных языков и исследовательская пресса. – 2019. – № 3.
5. Göbel K., Helmke A. Intercultural learning English as foreign language instruction: The importance of teachers intercultural experience and directives. *Teaching and Teacher Education*. – 2010. – № 26. – PP. 1571–1582.

*Zhu Huiping,
Dziuba Elena V.*

Ural State Pedagogical University

Formation of intercultural competence in teaching a foreign language to Chinese students in the conditions of the educational community

The article emphasizes the importance of developing intercultural communicative competence among students studying a foreign language; aspects of the formation of intercultural communicative competence are noted in the conditions of the creation and functioning of the educational community, that is, the community of students and teachers from the countries of the languages being studied. Among the considered aspects, the following are noted: direct, cognitive, virtual, linguistic. Educational activities are built in accordance with these approaches aimed at developing students' intercultural communicative competence.

Keywords: intercultural communication, educational community, approach to the formation of competencies, linguistic education, teaching Chinese students a Russian language.

Образ «другого» и нарративные стратегии в «Травницкой хронике» Иво Андрича и в «Тихом Доне» Михаила Шолохова

Данная работа является частью научного проекта, посвященного образу «другости» в современном русском и сербском романах, а на материале романов: «Тихий Дон» Михаила Шолохова и «Травницкая хроника» Иво Андрича. Она является продолжением наших широко задуманных компаративных исследований о романном мире этих двух шедевров в жанре исторического романа, которые структурированы по одной из самых популярных семантических моделей: «свое – чужое» в современном историческом романе и является так наз. «конструктивной доминантой» в композиции, так как разлита по всей нарративной структуре. У исторических романов «Травницкая хроника» и «Тихий Дон» наблюдается целый ряд общих черт: во-первых, обе нарративные структуры ограничены строгими историческими временными рамками; во-вторых, оба структурированы по одной из самых частотных семантических моделей – «свое» – «чужое», характерных для современного исторического романа и представляют собою так называемую конструктивную доминанту в композиции, которая разлита по всей нарративной структуре; в-третьих, много общего и в нарративных стратегиях, то есть в структуре «образе автора» с двумя основными авторскими масками, с одной стороны, современника и свидетеля описываемых исторических событий, но не участника, и, с другой, – образом современного историка, который оценивает прошлые исторические события с высоты всезнающего, всевидящего и вездесущего повествователя. По каким-то метафизическим обстоятельствам, оба романа закончены почти в одно и то же время: «Тихий Дон» – в 1940 году, а «Травницкая хроника» – в 1942 году. Кроме того, их эпические структуры помещены в строго определенные исторические рамки: «Травницкая хроника» в так называемые «консульские времена», которые продолжаются с 1806–1814 год, и относятся к г. Травнику, как визирскому городу; действие «Тихого Дона» продолжается с 1912–1922 год, в период целого ряда бурных исторических событий: первой мировой войны, двух революций, гражданской войны и трагического раскола между «красными» и «белыми» донскими казаками.

Ключевые слова: компартивистика, исторический роман, имагология, семантическая модель «дружости», «свое-чужое», нарративные стратегии, фикция и имагинация.

«Тихий Дон» и «Травницкая хроника» настолько направлены к всеобъемлющей «дружости» («чужести»), так что можно без преувеличения сказать, что в центре их компаративной программы находятся имагологические аспекты, то есть вопросы, относящиеся в первую очередь к иностранцам, а именно, как их видят и воспринимают представители другой культуры, несмотря на то, отрицательно ли они относятся к ним, и это бывает чаще всего, либо положительно и постепенно их усваивают, воспринимают как своих, что бывает исключительно редко. Но дихотомия «свое – чужое» как основная семантическая модель в имагологии захватывает в рассматриваемых нами романах гораздо шире и пополняется целой гаммой различных смежных смыслов. При этом между прибывающим и принимающими устанавливается взаимная «чужость».

Взаимное чувство «дружости» присуще и у всех коренных жителей г. Травника, что «они почему-то незаурядные, возвышеннее и созданы для чего-то лучшего и высшего.». Такое же чувство гордости и незаурядности свойственно и коренным донским казакам по отношению ко всем другим и сопровождается чувством гордости. «К совершенно чужим относятся люди «чужие» (инородцы, люди иного происхождения и социального положения). Отличительными признаками «чужого» являются даже внешность, одежда, запах, бытовое, обрядовое и речевое поведение. По мнению и поверьям донских казаков, чужбина несет зло, болезни и даже смерть. Это нечистое место.

Казак, по мнению Е.В. Брысиной, – «социальный интроверт, что означает его обращенность внутрь своей малой первичной группы, где он очень чувствителен к мнению окружающих. К остальным же он проявляет сильную «социальную невозмутимость». Эти качества передаются от человека к человеку. Личность формирует личность – так создается и существует казачья культура [4, с. 179]. «Свой – чужой» – основные понятия, формирующие характер и мировоззрение, устои и традиции донских казаков. Эта оппозиция остается живой не только в быту, но и в языке донских казаков. Противопоставляя свое чужому, казаки противопоставляют знакомое и привычное незнакомому и неизвестному, а положительное – отрицательному.

В качестве важных компонентов повествования Иво Андрича можно выделить четыре *locus*-а в качестве признака идеального закрытого пространства для повествователей: во-первых, это *постоялый двор* (в романе *Мост на Дрине*), во-вторых, *тюрьма* (в романе *Проклятый двор*), в-третьих, *дом (на отшибе)* (в сборнике рассказов под этим же заглавием – *Дом на отшибе*), и, наконец, *столики под липой* в «Лутвиной кофейне», где два раза

в год, в представители всех трех конфессий: православные, католики и евреи, чтобы обсудить актуальные исторические события в Оксиденте и Ориенте (в романе *Травницкая хроника*).

Романный мир «Травницкой хроники», ограниченный строгими временными рамками *Пролога* и *Эпилога*, образующими кольцевую конструкцию, – начинается и кончается двумя беседами травницких бегов на скамьях, расположенных под липой, в укромном и тенистом месте в старинной травницкой «Лутвиной кофейне» – приобретает еще одну важную особенность: он структурирован по одной из самых частотных семантических моделей «свое – чужое», характерных для современного исторического романа, и представляет *конструктивную доминанту* композиции романа, которая растекается по всей нарративной структуре, охватывая все главные сюжетные линии, начиная с *Пролога* и кончая *Эпилогом* в *Хронике* Андрича.

Этой дихотомией начинается романное время в последнюю пятницу в октябре месяце 1806 года, а заканчивается в последнюю пятницу в мае месяце 1814 года, двумя беседами самого старого и, уважаемого всеми, Хамид-бега Тескереджича на собрании травницких бегов и знатных представителей всех других вероисповеданий: православных, католиков и евреев. В первой беседе в *Прологе* травницкие беги обсуждают важную новость – слухи о приходе в Травник французского консула, а старейший и мудрейший Хамид-бег Тескереджич в спокойной, непринужденной беседе рассуждает о конце «своего», боснийского образа жизни, унаследованного испокон веков в городе визиров – Травнике, противопоставляя его новому «чужому» консульскому времени. В *Эпилоге*, в заключительной беседе, заканчивающей роман, тогда уже одряхлевший, Хамид-бег уведомил присутствующих турков о возвращении старого «своего», боснийского образа жизни и «добротной торжествующей тишины».

Эта дихотомия определяет также и специфику исторических источников: с одной стороны, «чужих» (с перепиской и мемуарами Жан Пьера Давила, французского консула в Боснии, равно как и перепиской Паула фон Митерера и Якоба фон Паулича, австро-венгерских консулов в Травнике и некоторых других), и, с другой стороны, хотя и менее важных, но «своих» источников (в первую очередь, *Летописи франевского монастыря в Крушево*).

Романный мир «Тихого Дона» также ограничивается временными рамками: с 1912 по 1922, а охватывает исторические события первой мировой войны, раскола и трагических столкновений между казаками, выделяющимися по своим привилегиям среди мужиков и украинцев в дореволюционный период Российской империи, равно как и период столкновения между «красными» и «белыми» казаками в гражданскую войну. А структурирован роман Шолохова по такой же семантической модели, как и «Травницкая хроника», и основывается на дихотомии «свое» – «чужое», характерной для современ-

ного исторического романа, и которая в самом начале первой главы романа, в краткой семейной хронике Мелеховых, в романе Шолохова реализуется на двух основных уровнях, включая и ряд вариантных реализаций.

1. На первом уровне «свое» находится в непосредственной близости. На своей донской земле казак строит курень и баз, заводит хозяйство и семью. Все это в итоге он делает для своей защиты и своей семьи от вторжения извне. «Свое» находится в сфере казачьего распоряжения и казачьей защиты. «Своим» на этом уровне считается сам казак, его семья, принадлежащие казачу дом и двор, а «чужим» будут считаться люди и территория, не входящие в личное пространство, например, приезжие, то есть люди, находящиеся в другом социальном пространстве. Например: «Прокофий обстроился скоро: плотники срубили курень, сам пригородил базы для скотины и к осени увел на новое хозяйство сгорбленную иноземку-жену... *С той поры редко видели его в хуторе, не бывал он и на майдане. Жил в своем курене, на отшибе у Дона, бирюком*» (1, 1, с. 2).

2. Второй уровень, – это этнический, с самой большой частотностью в «Тихом Доне» – на котором происходит членение на свой – чужой народ. Донские казаки считают себя особым народом, который отличается независимостью, самостоятельностью и отвагой. Они отграничивают себя от других россиян, для них *казак* – представитель военного сословия, используемого царским правительством для охраны границ и порядка в Российском государстве. Донские казаки подчеркивают свою самобытность в известном афоризме «Я не русский, я – казак», который четко вписывается в оппозицию «свой – чужой», и едва ли не подчеркивает «богоизбранность казачества» [8, с. 211].

2.1. Казаки, как субэтнос, противопоставляют себя другим этническим группам. Особо они выделяют *хохлов*, жителей соседних с казачьими станицами и хуторами украинских поселений. Ср.: **Драки («свалки») казаков с украинцами** (Часть 2, гл. 5–6, с. 93–98).

а) «– Братцы, казаков бьют!

Из дверей мельницы на двор, заставленный возами, как из рукава, вперемешку посыпались казаки и тавричане, приехавшие целым участком.

Свалка завязалась у главного входа. Хрястнули двери под напором нахлынувших тел. Петро кинул мешок и, крикнув, мелкими шажками затрусил к мельнице. Привстав на возу, Дарья видела, как Петро втесался в середину, валяя подручных; охнула, когда Петра на кулаках донесли до стены и уронили, топча ногами. Из-за угла от машинной, размахивая железным болтом, бежал вприскок Митька Коршунов.

Тот самый тавричанин, который сзади ударил Подкову, вырвался из кучи, за спиной его под битым птичьим крылом трепыхался разорванный розовый рукав. Низко пригибаясь, чертя руками землю, тавричанин добежал до

1192 первой повозки и легко вывернул оглоблю. Над мельничным двором тягуче и хрипло плыло:

– А-а-а-а-а...

– Гу-у-у-у...

– А-я-я-а-а-а-а!..

Хряск. Стук. Стон. Гуд...» (Часть 2, гл. 4, с. 95).

б) «С давних пор велось так: если по дороге на Миллерово ехал казак один, без товарищей, то стоило ему при встрече с украинцами (слободы их начинались от хутора Нижне-Яблоновского и тянулись вплоть до Миллерова на семьдесят пять верст) не уступить дороги, украинцы избивали его. Оттого ездили на станцию по нескольку подвод вместе и тогда уж, встречаясь в степи, не боялись вступить в перебранку.

– *Эй, хохол! Дорогу давай! На казачьей земле живешь, сволочуга, да ишо дорогу уступать не хочешь?*

Несладко бывало и украинцам, привозившим к Дону на Парамоновскую сыпку пшеницу. Тут драки начинались безо всякой причины, просто потому, что «хохол»; а раз «хохол» – надо бить.

Не одно столетие назад заботливая рука посеяла на казачьей земле семена сословной розни, растила и холила их, и семена гнали богатые всходы: в драках лилась на землю кровь казаков и пришельцев – русских, украинцев.» (Часть 2, гл. 6, с. 98).

в) Передразнивание между Федоткой-калмыком и соседками-казачками «Штокман, по совету Федота, сходил ко вдовой бабе Лукешке Поповой, снял у нее две комнаты под квартиру.

– Кого привез из станицы? – спрашивали у Федота соседки, выждав его у ворот.

– Агента.

– Какого такого агела?

– Дуры, эх, дуры! Агента, сказано вам, – машинами торгует. Красивым так раздает, а дурным, таким, вот, как ты, тетка Марья, за деньги.

– *Ты-то, дьявол клешнятый, хорош. Образина твоя калмыцкая!.. На тебя конем не наедешь: испужается.*

– Калмык да татарин – первые люди в степе, ты, тетушка, не шути!.. – уходя, отбивался Федот.»

3. Отдельной группой отстоят мужики ‘мужчины, не относящиеся к казачьему сословию, казакам; не казаки’, с отрицательной коннотацией. Например: «Заметная суматоха вновь рябью тронула собравшихся у мельницы казаков, но в момент этот от машинной скорыми шагами подошел, никем раньше не примеченный, незнакомый, в черной шляпе человек; строгая толпу лезвиями узко сведенных остреньких глаз, поднял руку:

– *Обождите!*

- Ты кто такой? – Подкова сдвинул танцующие брови. – Откель сорвался?
 – Узы его!
 – Га!..
 – Тю-у-у!
 – Постойте, станичники!..
 – Куцый кобель тебе станишник!
 – Мужик!
 – Лапоть дровяной!
 – Дай ему, Яш!
 – По гляделкам ему!.. По гляделкам!» (1, 2, 5, с. 96–97).

3.1. О происхождении казаков как особого субэтноса, богоизбранного народа. Например: «Человек (столяр Штокман – Б. Ч.) махнул шляпой в его (Афоньки Озерова – Б. Ч.) сторону.

– А ты кто?

Тот презрительно цвиркнул через скважину щербатого рта и, проследив за полетом слюнной петли, отставил ногу.

– Я-то казак, а ты не из цыганев?

– Нет. Мы с тобой обое русские.

– Брешешь! – раздельно выговорил Афонька.

– Казаки от русских произошли. Знаешь про это?

– А я тебе говорю – казаки от казаков ведутся.

– В старину от помещиков бежали крепостные, селились на Дону, их-то и прозвали казаками.

– Иди-ка ты, милый человек, своим путем, – сжимая запухшие пальцы в кулак, сдержанно-злобно посоветовал Алексей безрукий и заморгал чаще.

– Кто это такой? Слышишь, Афанасий?

– Приехал тут какой-то. У Лукешки косой квартирует.

Момент для погони был упущен. Казаки расходились, оживленно обсуждая происшедшую стычку» (1, 2, 5, с. 97–98).

4. Разновидность «свои – а чужие» («чужие среди своих»):

а) «Прокофий обстроился скоро: плотники срубили курень, сам пригородил базы для скотины и к осени увел на новое хозяйство сторбленную иноземку-жену. Шел с ней за арбой с имуществом по хутору – высыпали на улицу все, от мала до велика. Казаки сдержанно посмеивались в бороды, голосисто перекликались бабы, орда немых казачат улюлюкала Прокофию вслед, но он, распахнув чекмень, шел медленно, как по пахотной борозде, сжимал в черной ладони хрупкую кисть жениной руки, непокорно нес белесо-чубатую голову, – лишь под скулами у него пухли и катались желваки да промеж каменных, по всегдашней неподвижности, бровей проступил пот. С той поры редко видели его в хуторе, не бывал он и на майдане. Жил в своем курене, на отишбе у Дона, бирюком. Гутарили про него по хутору чудное» (1, 1,

с. 2). «Прокофий вернулся с каторги через двенадцать лет. *Подстриженная рыжая с проседью борода и обычная русская одежда делала его чужим, непохожим на казака*» (1, 1, с. 3).

б) «Пантелей рос исчерна-смуглым, бедовым. Схож был на мать лицом и подбористой фигурой. Женил его Прокофий на казачке – дочери соседа. *С тех пор и пошла турецкая кровь скрещиваться с казачьей. Отсюда и повелись в хуторе горбоносые, диковато-красивые казаки Мелеховы, а поличному – Турки*» (1, 1, с. 4).

4. «К совершенно чужим относятся люди «извне», люди иного социального происхождения и положения, Отличительными признаками «чужого» являются внешность, одежда, запах, бытовое, обрядовое и речевое поведение» [10, с. 425]. По мнению и поверьям донских казаков, чужбина несет зло, болезни и даже смерть. Это нечистое место. *Чужбинка – ‘незнакомая, чужая сторона. Например: ‘Из Туретчины привел он (Пантелей) жену – маленькую, закутанную в шаль женщину. Она прятала лицо, редко показывая тоскующие одичалые глаза. Пахла шелковая шаль далекими неведомыми запахами, радужные узоры ее питали бабью зависть*» (1, 1, с. 2).

В «Травницкой хронике» такова же трагическая судьба лекаря Марио Коллоньи: «– *Никому не понять, что значит родиться и жить на грани двух миров, знать и понимать один и другой и быть бессильным что-либо сделать, чтобы они договорились и сблизилась, любить и ненавидеть и тот и другой, всю жизнь колебаться и отклоняться, иметь две родины, не имея, в сущности, ни одной, чувствовать себя всюду дома и вечно оставаться чужестранцем: одним словом, жить распятым, но чувствовать себя одновременно и жертвой и палачом.* (XV, с. 143). «*Пленная турчанка сторонилась родных Прокофия, и старик Мелехов вскоре отделил сына. В курень его не ходил до смерти, не забывая обиды*» (1, 1, с. 2).

5. В сознании донских казаков выделяется еще одна группа пришлых или чужих людей, Чужое соотносится с такими признаками, как отрицательное, плохое, греховное, нечистое [10, с. 245]. Например:

а) «Шепотом гутарили по хутору, что Прокофьева жена ведьмачит. Сноха Астаховых (жили Астаховы от хутора крайние к Прокофию) божилась, будто на второй день троицы, перед светом, видела, как Прокофьева жена, простоволосая и босая, доила на их базу корову. С тех пор ссохлось у коровы вымя в детский кулачок, отбила от молока и вскоре издохла.

В тот год случился небывалый падеж скота. На стойле возле Дона каждый день пятнилась песчаная коса трупам коров и молодняка. Падеж перекинулся на лошадей. Таяли конские косяки, гулявшие на станичном отводе. И вот тут-то прополз по проулкам и улицам черный слушок...» (1, 1, с. 2).

б) «На другой день приезжий (*Штокман* – Б. Ч.) явился к хуторскому агаману.

Федор Маньцков, носивший атаманскую насеку третий год, долго вертел в руках черный клеенчатый паспорт, потом вертел и разглядывал писарь Егор Жарков. Переглянулись, и атаман, по старой вахмистерской привычке, властно повел рукой:

– Живи.

Приезжий откланялся и ушел. *Неделю из дому носу не показывал, жил, как сурок в сурчине.* Постукивал топором, мастерскую устраивал в летней завалухе-стряпке. Охладел к нему бабий ненасытный интерес, *лишь ребятишки дни напролет неотступно торчали над плетнями, с беззастенчивым любопытством разглядывая чужого человека* (1, 2, 4, с. 93).

И, наконец, в «Тихом Доне», как и в «Травницкой хронике», дихотомия «свое» – «чужое» определяет повествовательную модель с двумя авторскими образами, с одной стороны, современника описываемых событий, но не участника, и с другой, образом современного историка, который оценивает прошлые события с высоты всевидящего, всезнающего и вездесущего повествователя.

6. Нарративные стратегии

Дихотомия «свое-чужое» по-особому определяет и нарративную стратегию в этих двух романах гибридного жанра, так как представляют собою сочетание особенностей классического реалистического и символического исторического романа. В формально-грамматическом смысле оба романа являются примерами так наз. «эр-формы» или «объективного повествования», с третьим грам. лицом личных местоимений и глаголов. Однако, несмотря на то романы Шолохова и Андрича представляют собой примеры оригинального сочтения классической и современной повествовательных форм. Например, в «Травницкой хронике» существенно различаются в хронологическом смысле две авторских маски, два «образа автора»: с одной стороны, «свой» старосветский летописец, непосредственный свидетель описываемых эпических событий, но не прямой участник, и, с другой, «чужой», из другой эпохи, современник писателя, который показывает и оценивает героев и события с почти полуторавековой дистанции со своей всезнающей и всевидящей высоты. И поэтому они пользуются совсем противоположными стратегиями и различными приемами передачи эпических событий. Подобные авторские «маски» налицо и «Тихом Доне». С одной стороны, это «свой» провинциальный летописец, взволнованный свидетель, не прямой участник эпических событий, но который своим субъективным отношением вносит в высказывание лексику и фразеологию локального донского диалекта, а плюс ко всему этому многочисленными модальными словами нарушает и разрушает среднюю повествовательную интонацию, характерную для «объективного повествования». С другой стороны, «образ» современного историка, который с определенной ди-

1196 | станции, временной и просторной, передает объективную картину героев и прошлых событий.

«Свой» провинциальный летописец дает себя знать уже в самом начале первой части романа, действие которого начинается семейной хроникой Мелеховых, когда молодой казак Прокопий вернулся с предпоследней русско-турецкой войны с пленной турчанкой, что вызвало гнев у отца его Пантелея, так что вскоре отделил сына, отдав ему участок на краю хутора, где тот обстроился и «жил в своем курене, на отшибе у Дона, бирюком». Например:

Ср. 1. «Женил его Прокопий на казачке – дочери соседа. С тех пор и пошла турецкая кровь скрещиваться с казачьей. Отсюда и повелись в хуторе горбоносые, диковато-красивые казаки Мелеховы, а по-уличному – Турки. Похоронив отца, вьелся Пантелей в хозяйство: заново покрыл дом, прирезал к усадьбе с полдесятины гулевой земли, выстроил новые сараи и амбар под жостью. Кровельщик по хозяйскому заказу вырезал из обрезков пару жестяных петухов, укрепил их на крыше амбара. Веселили они мелеховский баз беспечным своим видом, придавая и ему вид самодовольный и зажиточный. Под уклон сползавших годков закряхистел Пантелей Прокофьевич: раздался в ширину, чуть ссутулился, но все же выглядел стариком складным. Был сух в кости, хром (в молодости на императорском смотре на скачках сломал левую ногу), носил в левом ухе серебряную полумесяцем серьгу, до старости не слиняли на нем вороной масти борода и волосы, в гневе доходил до беспамятства и, как видно, этим раньше времени состарил свою когда-то красивую, а теперь сплошь опутанную паутиной морщин, дородную жену.

Старший, уже женатый сын его, Петро, напоминал мать: небольшой, курносый, в буйной повители пшеничного цвета волос, кареглазый; а младший, Григорий, в отца попер: на полголовы выше Петра, хоть на шесть лет моложе, такой же, как у бати, вислый коршунячий нос, в чуть косых прорезях подсиненные миндалины горячих глаз, острые плиты скул обтянуты коричневой румяняющей кожей. Так же ссутулился Григорий, как и отец, даже в улыбке было у обоих общее, звероватое.

Дуняшка – отцова слабость – длиннорукий, большеглазый подросток, да Петрова жена Дарья с малым дитем – вот и вся мелеховская семья» (1, с. 3).

«Так и с Аксиньей: на вызревшее в золотом цветенье чувство наступил Гришка тяжелым сырмятным чириком. Испепелил, испоганил – и все.» (1, XX, с. 64) «Так необычайна и явна была сумасшедшая их связь, так иступленно горели они одним бесстыдным полымем, людей не совестясь и не таясь, худея и чернея в лицах на глазах у соседей, что теперь на них при встречах почему-то стыдились люди смотреть.

Товарищи Григория, раньше трунившие над ним по поводу связи с Аксиньей, теперь молчали, сойдясь, и чувствовали себя в обществе Григория

неловко, связанно. Бабы, в душе завидуя, судили Аксинью, злорадствовали в ожидании прихода Степана, изнывали, снедаемые любопытством. На развязке плелись их предположения.

Если б Григорий ходил к жалмерке Аксинье, делая вид, что скрывается от людей, если б жалмерка Аксинья жила с Григорием, блюда это в относительной тайне, и в то же время не чуралась бы других, то в этом не было бы ничего необычного, хлещущего по глазам. Хутор поговорил бы и перестал. Но они жили, почти не таясь, вязало их что-то большое, не похожее на короткую связь, и поэтому в хуторе решили, что это преступно, безнравственно, и *хутор прижух в поганеньком выжиданьице: придет Степан – узелок развяжет*» (1, 1, 12, с. 37).

Ср.: Прямая речь Аксиньи Астаховой ничем не отличается от рассказчика:

«– ...Тоскую по нем, родная бабунюшка. На своих глазыньках сохну. Не успеваю юбку ушивать – что ни день, то шире становится... Пройдет мимо база, а у меня сердце закипает... упала б наземь, следы б его целовала... Может, присушил чем?.. Пособи, бабунюшка! Женить его собираются... Пособи, родная! Что стоит – отдам. Хучь последнюю рубаху сыму, только пособи.

Светлыми, в кружеве морщин, глазами глядит бабка Дроздыха на Аксинью, качает головой под горькие слова рассказа» (1, 1, 14, с. 42).

Поэтому трудно определить жанровскую разновидность романа Шолохова, так как в него сливаются многие жанры: и эпоса, и драмы, и лирики. И все остальное в этом романе-эпопее, или в романе времени и пространства вполне ново и оригинально. Это и исторический роман, и семейная хроника семь семейств, и социальный, и любовный, и редкий пример поэтической прозы. Кроме того это и психологический и философский роман, как бы ни старались некоторые современные русские литературоведы доказать отсутствие в нем каких-либо философских контемпляций, а образы двух главных героев, Аксинью и Григория Мелехова охарактеризовали как «героев без головы», ибо ими руководит животный инстинкт и все конфликтные ситуации разрешают инстинктивно, при отсутствии каких-либо глубоких раздумий, в отличие от героических добродетелей таких героев-интеллигентов, как, например, Андрей Болконский Льва Толстого. Такой необдуманный вывод мог сделать лишь опрометчивый читатель, неподготовленный к «внимательному чтению» и анализу литературно-художественного текста. А текст романа Шолохова сугерирует как раз противоположный вывод, так что легко оспорить опрометчивые выводы таких критиков. Достаточно лишь в качестве иллюстрации привести внутрентренний монолог, в котором передаются колебания Аксиньи за и против ее любовной связи с Григорием, чтобы убедиться, что это не «героиня без головы», а героиня достойная античных трагедий. Кстати, этот отрывок достоин пера самого Льва Толстого.

7. Образ автора, современника эпических событий

«Вот и сегодня здесь сидит с десяток бегов, хотя погода уже пасмурная и дует ветер, который в это время года предвещает дождь. Последняя пятница октября 1806 года. Беги ведут мирную беседу, задумчиво следя за игрой солнца и облаков, и озабоченно покашливают. Обсуждается важная новость» (1, с. 1).

Оппозиция «своего» и «чужого» авторского образа в «Травницкой хронике», начатая еще в Прологе, чтобы в дальнейшем тексте стала обдуманым заранее стилистическим приемом, разлитом по всей эпической структуре, а его можно обнаружить при помощи «внимательного чтения», когда легко заметить повторяющиеся стилистические «сигналы» в виде разного употребления особой лексики и фразеологии, характерной для донских говоров, равно как и по употреблению личных форм глаголов (настоящего-будущего) и личных и притяжательных местоимений. Кроме того в обоих романах часто попадаются инкрустации оригинальных исторических документов, равно и интерполции «рассказа в рассказе». В «Тихом Доне» доминантой являются формы «сказа», или «субъективизированного повествования», в которых, несмотря на то, что формально-грамматическом смысле рассказчик выражен в форме 3-го грамматического лица, передается субъективная сфера сознания участника эпического события, с персональной или плуриперсональной точкой зрения старинного сказителя, как носителя коллективного мнения.

В «Травницкой хронике» преобладает эта другая нарратологическая стратегия – «субъективизированного повествования», хотя в отдельных отрезках текста, особенно в биографиях четырех лекарей (Давни, Мария Колони, Мордо Атиаса, фра Луки Дафинича) явные следы «сказа».

Отношение ко всему «чужому» в обоих романах сопровождают всевозможные фобии. В «Травницкой хронике» еврофобия налицо в течение всей эпической структуры и характеризует всех травницких турков, равно как и боснофобия всех иностранцев, служащих в консульствах, в особенности французского консула Пьера Давиля. Первая появилась в результате двух мифов о том, что жители Травника отличаются от всех других, а в связи с этим их тяготение к самоизоляции и чувству, что не принадлежат Европе. Боснофобы считают, что еданственное спасение для примитивных боснийцев – принять традиционную европейскую культурную парадигму, а промотор этой идеи молодой секретарь Консульства Дефосе. В «Тихом Доне» все приезжие у казаков вызывают подозрение, презрение и даже ненависть.

У исторических романов «Травницкая хроника» и «Тихий Дон» наблюдается целый ряд общих черт: во-первых, обе нарративные структуры ограничены строгими историческими временными рамками; во-вторых, оба структурированы по одной из самых частотных семантических моделей – «свое» – «чужое», характерных для современного исторического романа

и представляют собою так называемую *конструктивную доминанту* в композиции романов «Травницкая хроника» и «Тихий Дон», которая разлита по всей нарративной структуре; в-третьих, много общего и в нарративных стратегиях, то есть в структуре «образе автора» с двумя основными авторскими масками, с одной стороны, современника и свидетеля описываемых событий, но не участника, и с другой, образом современного историка, который оценивает прошлые исторические события с высоты всезнающего, всевидящего и вездесущего повествователя.

Литература

1. Бабовић 1989: Михаил Шолохов, Тихи Дон. Превод Милосав Бабовић. Књ. 1–4. Београд: Рад, 1989.
2. Брысина¹ Е.В. Базовые концепты донского казачества и их отражение в донской фраземике // Культурные концепты в языке и тексте. – Белгород: Изд-во Белгород. гос. ун-та, 2005. – С. 44–53.
3. Лотман² Ю.М. О метаязыке типологических описаний культуры. // Труды по знаковым системам. Записки тартуского государственного ун-та. – Вып. 236. – Тарту, 1969. – С. 460–477.
4. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста (Структура стиха). – Ленинград: Просвещение, 1972. – 38 с.
5. Тахо-Годи А. Солнце как символ в романе Шолохова «Тихий Дон». (В:) Филологические науки. ¹ 2, 1977, 5–11.
6. Цивьян⁴ Т.В. Лшгтвистические основы балканской модели мира. – Москва : Наука, 1990. – С. 121–122.
7. Шолохов Михаил, Тихий Дон. (В:) Собрание сочинений в девяти томах. Тт. 2–5. Москва: Художественная литература. 1965.
8. Kazas 2006: Enver Kazas, «Treći svijet» i njegova mudrost isključivosti (Slika imperijalne ideologije i prosvjetiteljske utopije u Andrićevoj «Travničkoj hronici»). // Slika drugog u balkanskim i srednoevropskim književnostima. Beograd: Institut za književnost i umetnost. Posebna izdanja. Knj. 30. 267–284.
9. Šamić 1962: Dr Midhat Šamić, Istorijski izvori Travničke hronike Ive Andrića i njihova umjetnička transpozicija. Sarajevo: Veselin Masleša, 1962, 216 str.
10. Slika drugog u balkanskim i srednoevropskim književnostima. Zbornik radova. Beograd: Institut za književnost i umetnost. Posebna izdanja. Knj. 30. 504 str.

Chovich L.

Chovich B.

Pan-European University

This work is part of a research project on the image of «otherness» in modern Russian and Serbian novels and on the novels: «The Quiet Don» by Mikhail Sholokhov and «Travnick chronicle» by Ivo Andric. She appears to be a continuation

of our broadly conceived comparative studies of the world novel about these two masterpieces in the genre of the historical novel, structured in one of the most popular semantic models: the «own – strange» in historical novel and is the so-called «structural dominant» in composition as poured all over narrative structure. From historical novels «Travnick chronicle» and «The Quiet Don» there is a number of common features: first, both narrative structure limited to strict historical time frame; secondly, both are structured according to one of the frequency of the semantic model, the «own» – «foreign» characteristic of the modern historical novel, and represent a so-called constructive dominant in the composition, which is dispensed throughout a narrative structure; third, a lot in common and narative strategies, that is, in the structure of «the image of the author» with two main authentic masks, on the one hand, a contemporary and witness of the events described, but not participant and, on the other, the image of a modern historian who assesses the past historical events from the height of the all-knowing, all-seeing and omnipresent narrator. For some metaphysical circumstances, both novel finished almost at the same time: «The Quiet Don, in 1940, and «Travnick tronicle – in 1942. In addition, their epic structure placed in a strictly defined historical framework: «Travnick chronicle» in the so-called «consular days», which continued from 1806–1814 year, and refer to the city of Travnik, as vizirkami the city; the action of «quiet flows the don» continues with 1912–1922 year, in the period of a number of turbulent historical events: the first world war, two Revolucii, the civil war and the tragic division between «red» and «white» don Cossacks.

Keywords: komparatystyk, historical novel, imagology, semantic model «otherness», «own-alien», narrative strategies, fiction and imagination.

Особенности работы в азиатской аудитории: как сделать так, чтобы студенты говорили (интерактивные задания, проверка и опрос, корректировка ошибок)

В данной статье рассматриваются проблемы, с которыми может столкнуться преподаватель РКИ в корейской аудитории: отсутствие ожидаемой реакции на интерактивные задания, страх отвечать у доски. Делается предположение, что из-за разницы в традициях образования студенты не всегда понимают, что хочет преподаватель, поэтому педагогу необходимо сосредоточиться на четкости предоставляемых инструкций. Предлагаются способы проведения проверки, опроса и коррекции ошибок с учетом национальных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: русский как иностранный, Республика Корея, менталитет, интерактивные методы обучения, разговорная практика, коррекция ошибок.

Преподавая курс разговорной практики за рубежом в азиатской (корейской) аудитории, педагог по иностранному языку может столкнуться с рядом проблем. Это трудности собственно языковые (лингвистические): восприятие и интерпретации звучащей речи, проблемы с фонетикой, грамматикой, стилем и т. д. И внеязыковые (экстралингвистические): связанные с менталитетом, образовательными традициями и психологией аудитории, в которой предстоит работать. В данной статье мы остановимся на частных наблюдениях за вторым комплексом проблем, проведем диагностику и предложим некоторые пути решения, которые оказались эффективными после апробирования на занятиях по русскому языку как иностранному в корейском вузе.

Особенности взаимодействия с данной категорией обучающихся в России и за ее пределами уже неплохо изучены и описаны в работах русистов, долгое время преподающих в Республике Корея и / или изучающих эту страну (Кулькова Р. А., Быкова О. П., Баллод Ж. О., Дёпонян К. А., Болбас Н. М., Багинская М. В., Орсоева А. А. и др.). Среди специфических черт корейских студентов исследователи выделяют «рационально-логический стиль овладения языком, ... при котором упор делается на грамматику, а не на устную речь» [1, с. 25]. Система образования в этой стране ориентирована на субъект-объектный

способ обучения, при котором студент «остается пассивным потребителем знаний» [1, с. 25]. Кроме того, традиции конфуцианской педагогики лежат в основе ориентации процесса обучения на письменный, а не на звучащий текст. Коллективизм и нежелание демонстрировать свое я, молчаливое восприятие информации и боязнь задавать вопросы нередко отличают восточных студентов от западных. Часто нежелание вступать в коммуникацию усугубляется страхом «потери лица», гиперболизированной боязнью совершить ошибку (особенно публично), рейтинговой (относительной) системой оценивания, при которой студенты – это конкуренты, борющиеся за каждую долю процента, т. к. в группе только треть из них может получить оценку отлично, треть – оценку хорошо, а остальные участники образовательного процесса вне зависимости от качества усвоения программы и продемонстрированных результатов получают максимум удовлетворительно.

Безусловно, такая ситуация не способствует свободной коммуникации. Все перечисленные факторы создают дополнительные барьеры, которые преподавателю и студентам необходимо преодолеть в процессе слаженной совместной работы, например, с помощью **интерактивных упражнений**.

Положительные моменты интерактивных методов отмечаются многими методистами на протяжении десятилетий. Среди несомненных плюсов: создание дружелюбной атмосферы, снятие страхов, вовлеченность всех студентов в процесс обучения. Они используются «с целью развития творческого мышления обучающихся, стимулирования их активной деятельности, формирования умения работать в команде и заставляют студентов мобилизовать свое внимание» [3, с. 97].

Иностранные преподаватели, являясь в большей степени представителями западной системы образования, приходят в корейскую аудиторию со своими убеждениями о том, как должен быть организован учебный процесс. Мы настаиваем на индивидуальном подходе к каждому студенту, активном участии в уроке, задавании вопросов и т. д. Редкий педагог в процессе проведения урока по разговорной практике стоит на месте, воздерживается от активной жестикуляции. И конечно, мы отдаем предпочтение тем самым интерактивным, игровым методам работы, уделяя особое внимание эдьютейнменту, т. е. «внедрению современных форм развлечения в систему традиционных ... занятий...», т. к. без ... игр, фильмов, музыки, мультимедийных программ уже невозможно представить современное обучение» [2, с. 64].

Нередко «наши» методы не находят отклика именно в азиатской аудитории. Притчей во языцех среди преподавателей является история о том, как они пытались организовать опрос с помощью мяча и, бросая его студентам, сталкивались с тем, что этот мяч никто не поймал. Выводом из таких историй становится заключение о том, что «наши» методы не работают в силу традиций и особенностей менталитета.

Однако опыт показывает, что главная «несостоятельность» интерактивного метода заключается в том, что мы как преподаватели не всегда умеем давать четкие инструкции, т. е. учить студентов учиться с помощью наших приемов. В голове у студентов возникает диссонанс, связанный с тем, что в процессе обучения нужно тихо и прилежно слушать профессора, а веселиться и играть полагается в свободное от учебы время. Студенты просто не понимают, чего мы от них хотим, потому что не сталкивались с таким методом работы *на уроке* и не представляют, что такое возможно в стенах университета. Конечно, кидать и ловить мяч они умеют, но вот объяснить студентам *зачем* им нужно делать это здесь и сейчас – становится нашей задачей.

О том, что нужно давать модель выполнения того или иного упражнения, мы хорошо знаем. Например, мы видим это, когда обращаемся к книгам С. А. Хаврониной или А. Ф. Егоровой, занимаясь отработкой грамматического материала. Эти мудрые методисты давно научили нас, что успех выполнения любого задания зависит от того, понимает ли студент, что ему нужно делать, поэтому следует перенести заветы корифеев в интерактивный формат и показать, что необходимо делать с тем самым мячом, даже если нам кажется, что это очевидно (ведь для нас и то, как читаются буквы русского алфавита – это очевидный факт, а нашим студентам приходится этому учиться).

Во-первых, мы должны дать четкую словесную инструкцию того, что мы хотим от студентов (в соответствии с уровнем обучающегося), задать правила, обозначив ЦЕЛЬ. Во-вторых, мы должны показать, что студентам нужно сделать с объектами, с помощью которых будет проводиться упражнение будь то мяч, кубик, игрушка, кнопка, конверт и т. д. И лишь после этого выбрать самого сильного студента в группе и проделать все этапы интерактивного задания на глазах у его одноклассников. В итоге у студентов не должно остаться вопросов, какие действия производить с тем или иным объектом, и задание послужит достижению поставленной цели, а также принесет сопутствующие выгоды.

Кроме интерактивных заданий, непонимание вызывают способы **проверки и опроса**. Несостоятельным оказывается, например, привычный для нашей системы ответ у доски. Такой вид опроса – это деликатная тема в любой аудитории. В азиатской же присутствует вышеупомянутый страх «потери лица», поэтому преподавателям следует быть предельно аккуратными в этих вопросах. Значит ли это, что стоит избегать данного вида работы? Или его просто следует иначе организовать?

Следует подумать над тем, что в таких ситуациях поможет минимизировать вероятность публичной ошибки и увеличить время разговорной практики студентов между собой. В плане урока, выстроенном в соответствии с композицией «презентация – практика – продукция», опрос (проверка) предполагается на стадии практики, когда студенты выполняют

строгие и нестрогие упражнения на отработку материала. Так, вместо опроса «по цепочке», «случайного выбора», «ответа у доски» мы всегда можем предложить студентам альтернативные варианты. Например, после самостоятельного выполнения задания можно попросить студентов обсудить ответы в парах или мини-группах. Это даст им возможность использовать изучаемую лексику, грамматику, речевые образцы; выявить, где у них имеются вопросы, произвести взаимообучение. После обсуждения в парах, можно предложить студентам несколько вариантов дальнейшей работы:

Первый – ответить всем вместе, хором (привычный коллективный способ). И прокомментировать те моменты, в которых возникли разногласия. Использовать метод эллиситации, «вытянуть» из студентов, которые дали верный ответ те правила, которыми они руководствовались в процессе выполнения задания;

Второй – преподаватель пишет на доске / интерактивной доске правильные варианты ответов. Или предлагает заранее приготовленные правильные варианты (на экране, на половинке листа с упражнением). Студенты сравнивают свои ответы с правильными, еще раз обсудить это в паре, а после – с преподавателем.

Также преподаватель может дать письменное задание на отработку и внимательно отслеживать ситуацию в аудитории, смотреть, что пишут студенты, вызвать к доске того, у кого нет ошибок. Как правило, это студенты, которые справляются быстрее других. Выход к доске позволяет им не скучать в ожидании одноклассников, а решить свой персональный челлендж. Более того, на второй – третий раз студенты понимают, что к доске приглашается тот, у кого в тетради совсем нет ошибок, поэтому это создает дополнительную мотивацию и написать в тетради правильно, и выйти к доске. Таким образом, выход воспринимается не как наказание, а как награда. «Я приглашен на сцену, чтобы показать, что я справился лучше других!» Можно использовать аплодисменты, щедрую похвалу для студента, вышедшего к доске. В качестве похвалы хорошо использовать интернациональную лексику, понятную с уровня А0, например, можно сказать: «Спасибо, профессор!» или «Вы герой!», или «Чемпион!». Это соответствует духу соревновательности, но в то же время аплодисменты и радость от узнавания «новых» международных слов создает хорошую атмосферу, благодаря которой студенты раскрываются и раскрепощаются.

Типы **корректировки** зависят от целей и стадий урока. В ситуации, в которой необходимо преодолеть языковой барьер, целесообразно сосредоточиться на развитии беглости речи и коммуникативной компетенции обучающихся. Зачастую аккуратность на этапе свободной практики, а именно языковые и речевые ошибки, не так важны, поэтому можно использовать отсроченную

коррекцию. Это позволит не разрушить уверенность студентов в своих силах и создаст дополнительную мотивацию для практики говорения.

Отсроченную коррекцию можно произвести в форме индивидуальной или коллективной обратной связи. Например, предложить студентам обсудить общий список ошибок в парах. Затем индивидуально прокомментировать, начиная с тех ошибок, которые им удалось исправить. То, что студенты не озвучат и не исправят покажет проблемные зоны всей аудитории и избавит преподавателя от необходимости задавать вопрос: «Что непонятно?»

Литература

1. Болбас Н. М. Особенности преподавания русского языка корейским студентам на начальном этапе. – Минск, 2017 – С. 24–29.
2. Кармалова Е. Ю., Ханкеева А. А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. – 2016. – Вып. 101. № 7 – С. 64–71.
3. Сенченкова Е. В. Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе // Российско-китайское сотрудничество: традиции, современность и перспективы. Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11 – С. 96–99.

Shagava S. A.

*National Specifics of Asian Students. How make our students speak?
(interactive tasks, checking and error correction)*

Hankuk University of Foreign Studies, the Republic of Korea

The author touches upon some problems that a teacher of Russian as a foreign language may confront with in Korean audience: the lack of the expected reaction to interactive tasks, the fear of answering alone. It is assumed that due to the difference in educational traditions, students do not always understand what the teacher wants them to do. The teacher has to focus on the clarity of the instructions provided. Some appropriate methods of checking and error correction are given.

Keywords: Russian as a foreign language, South Korea, mentality, interactive teaching methods, speaking, error correction.

Образы учителей в произведениях Ч. Т. Айтматова

В данной статье описываются образы учителей в произведениях величайшего писателя современности Чингиза Айтматова. Это герои-учителя: Дуйшон, Майсалбек, Абуталип, Мамбет, Инкамал-апай, Айша апа. Люди, жившие в разное время и в разных жизненных ситуациях. Всех их объединяют вечные благородные качества великой профессии, не подчиняющейся планам времени и пространства. Усложнение и углубление мышления, повышение уровня знаний. Тема интеллигенции всегда актуальна и нова, потому что она важна для каждого этапа человеческой истории, ведь болезнь интеллигенции означает смерть этого народа.

Ключевые слова: интеллигенция, образ, учителя, дети, персонажи, профессионалы.

На примере произведений Ч. Айтматова, М. Байджиева, М. Гапарова, М. Мураталиева, К. Жусубалиева, Ш. Абдраманова, К. Сактанова, Ж. Мавлянова, Ш. Бейшеналиева демонстрируются крайние точки художественной идеи – показать человека умственного труда, как она представлена в кыргызской прозе 1960–1980-х годов. В их произведениях наблюдается «герой, неотчужденный от течения исторического времени» и «амбивалентный» человек сиюминутного времени. Между этими крайними точками, у которых есть определенное сходство в трактовке позитивных и негативных сторон человеческой личности, существует целый спектр возможных типов взаимосвязи исторического и индивидуального времени. Человек оказывается во власти непознанной парадоксальной закономерности движение в будущее приводит его в прошлое. Все эти аспекты, волнующие писателей различных творческих стилей, их объединяют в борьбе за человека современности.

В области кыргызской литературы не все писатели уделяют внимание образу учителя или учительской профессии в своих произведениях. Писатели, обратившихся к этой теме Ч.Т. Айтматов, Ж. Мавлянов, Ж. Таштемиров, М. Жангазиев, Н. Байтемиров, Ш. Бейшеналиев, Т. Сыдыкбеков. Великой силой кыргызского общества XX века был учитель, проделавший огромную работу по просвещению народа, поощрению коллективизации населения, построению социализма, заботе о победе в войне. Настоящие учителя того времени имели высокий нравственный статус, любили детей, обладали

высокими нравственными качествами, всегда были активны в стремлении к знаниям, имели высокую гражданскую позицию. Поскольку все персонажи авторов взяты из реальной жизни, в этих образах отражены реальные события.

Великий писатель современности Чингиз Айтматов также отразил в своих произведениях тему интеллигенции. Тенденция к усложнению темы интеллекта в романе обусловлена рядом причин: огромным историческим опытом и творческим пафосом современности, усложнением и углублением романного мышления, подъемом личных знаний, появлением нового читателя во многом «более интеллектуально подготовленные» процессы.

Герои-учителя Айтматова Дуйшон, Майсалбек, Абуталип, Мамбет, Инкамал-апа, Айша – люди, живущие в разных ситуациях. Однако их объединяют вечные благородные качества великой профессии, не всегда подчиняющейся планам времени и пространства.

«Озябшая, закутанная в грубовязанную шерстяную шаль, учительница Инкамал-апай рассказывала на уроке географии о Цейлоне о том сказочном острове, что находится в океане Индии... Инкамал-апай продолжала рассказывать про Цейлон, про моря, про жаркие страны» [1. 341–342], – Чингиз Айтматов описывает Инкамал-апай. Ее прототипом стала реальная тетя Инкамал, обучавшая писателя в годы войны. Автор изображает учителя, живущего в родном селе Шекер Таласской области. Выслушав влиятельный урок тети Инкамал, которая учила детей в трудные времена войны, дети на мгновение забыли о войне и отправились в свои мечты на жаркую землю Цейлона. В то время не хватало дров, в классах было не тепло, а детям было холодно, но урок был для них очень интересным. В эти трудные дни Инкамал-апай не подводила детей, жалела их изнутри и усердно учила снаружи. Из этого эпизода автор ясно показывает нам картину настоящего интеллигентного персонажа.

Хотя Абуталипа лишали права работать на любимом месте и много раз преследовали, он не мог быть полностью лишен своих учительских ценностей и убеждений. Абуталип не имеет в виду унижение в состоянии унижения. Он не жалеет о своей судьбе, сохраняет свой профессиональный уровень и продолжает обучать и воспитывать детей вне железных дорог. Так называемая «проклятая часть света» на окраине Сары-Озока не означает, что у детей Буранной станции нет школы или учителя. «... Дети для него – целый мир. Как только он свободен, он учит своих детей. Учит письме, грамоте, придумывает и рассказывает разные сказки и загадки, играет в новые игры. Ему не терпится погрузиться в чувства своих детей и жить с ними подольше» [2]. Убеденный, что он не обычный учитель, говорит: «Образованный человек – учитель. Очень интересно наблюдать, как взрослые относятся к детям, как к детям», – сказал Эдигей. Как продуманный и мудрый педагог, Абуталип оказывает сильное влияние не только на детей, но и на главных

1208 героев – Едигея и Казангапа, просвещая их сердца и умы, раскрывая их взгляды на прошлое, настоящее и будущее.

Этот педагогический оптимизм выражается в словах Абуталипа следующим образом. «Жизнь всегда подталкивала меня к тому, чтобы потерять это, и теперь я записываю свои мысли своим детям, и однажды я возроюсь в сердцах моих детей, – сказал он. Чего я не умею, к чему я не мог достичь, смогут мои дети... Жизнь детей будет труднее, чем наша. Если это так, то пусть он сыт с малых лет» – думает он [2].

Объяснение детям разницы между правильным и неправильным, между правдой и ложью убеждает других в том, что это невозможно без правильного воспитания. Даже когда он понял, что не может воссоединиться со своими детьми, как был в руках таких дикарей, как Тансыкбаев, единственной волей Едигея было «рассказать детям о море». С другой стороны, знатоки моря были самыми устойчивыми заветами отцовского воспитания. Это единственный способ осветить все будущее Абуталипа, его надежду на будущее. Образ Абуталипа также дает богатый материал для анализа сущности учительской профессии в сфере этнокультуры. Он понимает образование в контексте прошлого, настоящего и будущего. История исторической памяти Манкурта, вытекающая из легенды о Эне-Бейит, показывает пример истинного учителя с ясным сердцем и видением, активно боровшегося за осмысление уроков трагедии исторической памяти с умом разумом. Этот пример особенно важен для учителей и воспитателей современных кыргызских школ. Хотя ценности коммунистического воспитания, бывшие опорой тоталитарного общества в силу независимости, давно рухнули, морально-психологическая, теоретическая и практическая готовность к воспитанию молодежи на национальной основе все еще низка.

Более того, система мышления, в частности, считала самостоятельных мыслителей и талантливых людей опасными для общества. Об этом свидетельствует Абуталип и его легенда «Смерть желтого ядра». Мы предполагаем, что в легенде учитель обвиняет высшие инстанции и отвергает идею поставить интересы государства выше интересов личности.

Хотя Айша Апа, бывшая учительница в Фудзияме, давно на пенсии, ее дети, Иосиф Татаевич, опечалены моральной испорченностью Исабеков и причинами, по которым их искренние учения стали нездоровыми. «... Ты был таким дружелюбным, искренним ребенком? Почему ты был разоблаченным? Я очень доверял тебе. ... Теперь у меня ребра болят и на душе очень грустно. У меня нет детей. Где мои яркие дети? Если я их потеряю, это тоже моя вина. Где что мы сделали не так. Не знаю, я запутался» [3].

Пример преданности педагогическому труду также является центральной идеей повести «Первый учитель». Например, Дюйшон отремонтировал

бывшие когда-то конюшни богача, и был осмеян окружающими. Хотя Дуйшон в рассказе «Первый учитель» был не грамотным учителем, но сердцем он познал эту великую педагогическую истину. В рассказе много педагогических зарисовок, описывающих такие воодушевляющие качества Дуйшона. Дуйшон изображается борцом за справедливость, гуманизм, доброту и честность [4].

Усилия Дуйшона подняли серьезные вопросы о том, правильно ли живут жители деревни и не устарели ли ценности, в которые они верят. Со временем сторонников идеи Дуйшона стало больше. Они поняли, что что-то должно измениться в их жизни. Дуйшон – это мост к свободе, к светлому будущему, что является высшей ценностью, и помочь людям перейти от тьмы к свету.

В этом смысл письма, написанного Майсалбеком, который готовился к самой благородной работе – стать учителем в «Млечном Пути». «Это мой первый и последний урок для нынешних молодежи, и это те знания, которыми я их научил. Я употреблю для этого все свои знания и все свое сердце» [5]. Хотя у Майсалбека не осталось продолжение рода, он убежден, что его урок и пример будут возобновлены и прожиты в плачущем голосе мирного мальчика, в сердитых глазах взрослой девочки, в букве «А», которую учитель впервые научил детей.

Чингиз Айтматов смело отразил все идеи социалистического строя и воплотил образ истинного коммуниста. Он главный герой, ярчайший представитель нового поколения. Автор видит в нем прогрессивного, широко мыслящего и готового на жертвы ради всеобщей справедливости. Творчество Айтматова – полное проявление формулы спасения. Потому что интеллект был его постоянным поиском.

Таким образом, какой бы мотив темы интеллигенции ни учитывался во всем, что существует в древней или современной литературе, его можно найти в произведениях современных авторов. Поэтому искусство, его законы, принципы, методы, все формы и методы вневременны и универсальны. Словом, в любом произведении Чингиза Айтматова (или любого другого автора) есть поиск, точнее, мышление и черты, одинаково и настоящие, и древние. Понятно, что в произведениях современных писателей и в области искусства «время не властно».

Общее пространство – Земля, общее время – история человечества, все это – наше настоящее, наша общая судьба и будущее. А тема интеллигенции всегда актуальна и нова, а также важна для каждого этапа человеческой истории, ведь болезнь интеллигенции означает гибель народа, нации. Вот почему главной задачей роста и развития интеллигенции должно быть беззаветное служение каждому гражданину, сохранение его наследия и передача его будущим поколениям.

Литература

1. Акматалиев А., Кадырманбетова А. Айтматов Чингиз. Полное собрание сочинений в десяти томах. 2 том. Повести.– Бишкек: «Улуу тоолор», 2018. – 558 с.
2. Акматалиев А., Касымгелдиева М. Айтматов Чингиз. Полное собрание сочинений в десяти томах. 3 том. Повести.– Бишкек : «Улуу тоолор», 2018. – 474 с.
3. Акматалиев А., Ыйсаева Н.. Айтматов Чингиз. Полное собрание сочинений в десяти томах. 7 том. Драма. Диалоги. – Бишкек : «Улуу тоолор», 2018. – 574 с.
4. Ибраимов О. История кыргызской литературы хх века: учебник. 2-е изд., доп. – Бишкек, 2014. – 544 с.
5. Акматалиев А., Кадырманбетова А. Айтматов Чингиз. Полное собрание сочинений в десяти томах. 1 том. Повести. – Бишкек : «Улуу тоолор», 2018. – 488 с.

Shaimkulova O.R.

Osh State University

Images of teachers in the works of Ch. T. Aitmatov

This article describes the images of teachers in the works of the greatest contemporary writer Chingiz Aitmatov. These are the heroes-teachers Aitmatova Duishon, Maysalbek, Abutalip, Mambet, Inkamal-apai, Aisha apa, people who lived at different times and in different life situations. All of them are united by the eternal noble qualities of a great profession, not subject to the plans of time and space. Complication and deepening of thinking, increasing the level of knowledge. The theme of the intelligentsia is always relevant and new, because it is important for every stage of human history, because the illness of the intelligentsia means the death of this people.

Keywords: intellectuals, image, teachers, children, characters, professionals.

Использование технологии дифференцированного обучения при формировании коммуникативной компетенции студентов на занятиях по русскому языку в группах с казахским языком обучения

Данная статья знакомит с целями и задачами, которые стоят перед студентами вузов Казахстана при изучении русского языка. Рассмотрены использования некоторых методов и приемов обучения технологии дифференцированного обучения на занятиях по русскому языку в группах с государственным языком обучения. Определена роль работы над текстом как одним из важных средств формирования коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: типовая учебная программа, педагогические технологии, технология дифференцированного обучения, коммуникативная компетенция, работа над текстом.

Современные тенденции в развитии казахстанского общества, установление новых связей в области политики, экономики, культуры, международное сотрудничество в области науки и образования во многом повлияли на содержание образовательных программ. Современная политика Республики Казахстана в области образования и науки ориентирована на уровень передовых международных стандартов, способных обеспечить потребности политической, экономической, культурной модернизации при подготовке конкурентоспособных специалистов.

Процессы межкультурной интеграции привели к возрастанию потребностей в специалистах, владеющих государственным, русским, иностранными языками. Также повысились требования к уровню их языковой подготовки.

Большинство студентов Казахстана получают образование по группам образовательных программ бакалавриата на государственном, казахском, языке. В этих группах на 1 курсе всех специальностей ведется дисциплина «Русский язык». Продолжительность обучения по дисциплине в соответствии со структурой образовательной программы высшего образования составляет 300 академических часов (10 академических кредитов).

В типовой учебной программе общеобразовательной дисциплины «Русский язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования обозначено, что целью программы является формирование социально-гуманитарного мировоззрения студентов в контексте общенациональной идеи духовной модернизации, предполагающей развитие на основе национального сознания и культурного кода качеств интернационализма, толерантного отношения к мировым культурам и языкам как трансляторам знаний мирового уровня, передовых современных технологий, использование и трансферт которых способны обеспечить модернизацию страны и личностный карьерный рост будущих специалистов [1].

Программа дисциплины ставит следующие задачи перед обучающимися: 1) успешное овладение видами речевой деятельности в соответствии с уровневой подготовкой; 2) формирование и совершенствование навыков владения языком в различных ситуациях бытового, социально-культурного, профессионального общения; 3) формирование навыков продуцирования устной и письменной речи в соответствии с коммуникативной целью и профессиональной сферой общения.

Для выполнения поставленных задач необходимо использовать в обучении современные образовательные технологии. Вот несколько определений педагогических технологий, которые приводит в своей «Энциклопедии образовательных технологий» академик Международной академии наук педагогического образования, профессор Герман Константинович Селевко.

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г.К. Селевко).

Из приведенных определений следует, что педагогическая технология – это категория педагогики, обладающая большой степенью общности, общности многомерности [2, с. 37].

В современной практике обучения и воспитания существуют различные подходы к классификации педагогических технологий. При обучении русскому

языку используются следующие технологии: предметно-ориентированная технология, технология модульного обучения, дифференцированная технология обучения, технология развивающего обучения, личностно-ориентированная технология, информационные технологии, игровая технология и др.

Осуществление образовательного процесса требует использования определенных методологических подходов. На занятиях по русскому языку в высшей школе используются компетентностный, коммуникативный, деятельностный, информационный, культурологический, поисковый, творческий подходы.

Компетентностный подход к обучению русскому языку требует формирования коммуникативной, языковой и культурологической компетенции. Коммуникативная компетенция предусматривает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям обучающихся.

На данный момент одним из необходимых для использования при преподавании русского языка является технология дифференцированного обучения, которая позволяет учитывать индивидуальные учебные возможности обучающихся. В Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева поступают выпускники школ со всех регионов Казахстана. Как правило, уровень владения русским языком у школьников из городских школ выше, чем у сельских с южных, западных областей страны. И когда в одной группе сидят студенты с разным уровнем знания русского языка, то это необходимо учитывать при составлении плана своего занятия. Это не значит, что студентам, которые хорошо знают русский язык, давать для выполнения больше заданий, чем тем, у кого уровень знания языка ниже. Преподавателю необходимо ориентировать на различные уровни требований к усвоению учебного материала. При дифференциации учащихся необходимо использовать разные виды деятельности, учитывать индивидуальные особенности студентов, отдельные особенности психического развития (например, бывают студенты, которые очень плохо видят, сильно заикаются, небольшая заторможенность в восприятии информации).

Одним из средств формирования коммуникативной компетенции студентов на занятиях по русскому языку в вузе является работа над текстом. В течение всего учебного года обучающиеся работают с текстами социально-культурного, общественно-политического, официально-делового, профессионального характера. Умение передавать фактологическое содержание текстов, формулировать их концептуальную информацию, описывать выводное знание, интерпретировать информацию текста, объяснять в объеме сертификационных требований стиливую и жанровую специфику текстов – необходимые качества для формирования будущих специалистов любой отрасли.

Работа над текстом начинается со словарной работы. Сильные студенты выписывают из текста не менее 5 слов, слабые – не менее 8. Находят их значения в толковых словарях. Предварительно мы знакомимся с разными Толковыми словарями, особенностями работы с ними на бумажных носителях. Но современных студентов интересует больше работа в режиме онлайн.

Студенты не затрудняются при определении темы текста. А вот задание пересказать текст дается не всем сразу легко. Предлагаю разные варианты выполнения этого задания. Пересказ основных частей текста: 1) опираясь на открытый перед собой текст; 2) по составленному назывному плану. Но некоторые студенты в начале учебного года затрудняются выполнить это задание и начинают просто читать весь текст. Тогда я предлагаю им выписывать из текста предложения, в которых, на их взгляд, идет самая важная информация (с каждого абзаца по 1–2 предложения). Вначале они стараются своими словами передать содержание этих предложений, а уже через некоторое время начинают пересказывать по 1 абзацу. Как правило, через месяц они спокойно пересказывают тексты.

Постепенно студенты учатся сами составлять тексты. Например, в 1 семестре учебного года есть тема: «Традиции и обычаи. Празднование важных событий в жизни». Студентам необходимо разделиться в подгруппы по 2–3 человека и подготовить устное сообщение с презентацией по данной теме. Прошу каждой подгруппе выбрать для выступления традиции и обычаи народности, которая имеет давнюю историю проживания на территории Казахстана (русские, узбеки, татары, башкиры, уйгуры, украинцы, немцы, чеченцы, ингуши, корейцы и др). Каждая подгруппа выбирает 1 народность, повторений не должно быть. В подгруппе должны быть студенты с разным уровнем знания языка. На этом этапе работы от студентов требуется умение договориться между собой.

Студенты с большим интересом выполняют это задание. Большинство обучающихся ищут информацию на разных сайтах в интернете, идут в библиотеки, но находятся и такие студенты, которые идут в имеющиеся в нашем городе национальные центры (татаро-башкирский, корейский, немецкий, чечено-ингушский, уйгурский, азербайджанский, белорусский и другие национальные культурные центры), где их знакомят с народными обычаями, традициями, кухней, одеждой, музыкальными инструментами, изделиями прикладного творчества народных умельцев. Всегда найдется подгруппа, которая угостит на занятии своих одноклассников блюдом или выпечкой из национальной кухни, кто-то споет народную песню или станцует фрагмент из национального танца, принесет какой-либо составляющий элемент из национальной одежды.

Знакомясь с традициями, обычаями других народностей, студенты начинают сравнивать их с казахскими и находят много общего. Гостеприимство,

уважение к старшим, бережное отношение к семье, детям, сохранение национальной культуры является важными качествами для любого человека, независимо от его национальной принадлежности.

Выполнение данного задания способствует формированию у студентов общекультурных ценностей, таких качеств, как гражданственность, патриотизм, толерантность; развитию творческого, критического мышления; развитию речи; умению находить информацию по заданной теме, анализировать, применять ее по назначению, работать в команде (особенно актуально после выхода из годового онлайн обучения), ставить четкие цели и распределять обязанности в рабочей группе использовать программу презентаций для наглядного оформления найденной информации и применения ее на занятии, развитию умений доносить информацию, умению выступать перед аудиторией.

Применение современных педагогических технологий на занятиях по русскому языку не только интенсифицирует процесс обучения, но и повышает мотивацию современного студента к занятиям, стимулирует его познавательный интерес, повышает эффективность групповой и самостоятельной работы, помогает ориентироваться в современном информационном пространстве, способствует формированию важных для будущего специалиста навыков и умений.

Литература

1. Об утверждении типовых учебных программ цикла общеобразовательных дисциплин для организаций высшего и (или) послевузовского образования. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 603 // Режим доступа – <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017651>

2. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – Москва : Народное образование, 2005. – 556 с.

Shaimerdenova D.Z.

L.N. Gumilyov Eurasian National University

The use of differentiated learning technology in the formation of students' communicative competence

in Russian language classes in groups with the Kazakh language of education

This article introduces the goals and objectives that students of universities of Kazakhstan face when learning the Russian language. The use of some methods and techniques of teaching technology of differentiated learning in Russian language classes in groups with the national language of education is considered. The role of work on the text as one of the important means of forming the communicative competence of students is determined.

Keywords: standard curriculums, pedagogical technologies, differentiated learning technology, communicative competence, work on the text.

Стилистическая функция русизмов в художественных произведениях В. Короткевича

В статье идет речь о стилистической роли русизмов в художественных произведениях В. Короткевича, делается акцент на их использовании в качестве важного приема для достижения целей коммуникативного воздействия, а также для передачи когнитивно-значимой, предметно-логической и эстетической информации о персонаже. Утверждается, что русскоязычные заимствования являются выразительным способом создания индивидуального авторского стиля В. Короткевича.

Ключевые слова: русизм, стилистический, художественная литература, заимствованное слово.

Межкультурные контакты оказывают большое влияние на язык. Заимствованные слова приходят в язык извне, вносят черты совершенно иного культурного и нравственного представления о мире, делая любой другой язык богаче и насыщеннее. На такое свойство заимствованных слов указывал еще А.А. Потебня: «Заимствовать – значит брать для того, чтобы, может быть, внести в сокровищницу человеческой культуры больше, чем получаешь» [2, с. 224].

Значительную роль в развитии и взаимообогащении языков и литератур играет художественный билингвизм. С тех пор как существует художественная литература, существует и взаимодействие языков в этой сфере духовной деятельности. Оно обуславливается прежде всего закономерностями развития мировой литературы, единством литературного процесса. Как утверждал академик Н. П. Алексеев, изолированных национальных литератур не существует. Все они «взаимосвязаны то общностью своего происхождения, то аналогиями в своей эволюции, то наличием существующих между ними непосредственных отношений и взаимовлияний, то наконец, двумя или тремя отмеченными условиями одновременно в их разносторонних возможных сочетаниях» [1, с. 179].

В равной степени не существует изолированных друг от друга языков. Каждый литературный язык развивается не только за счет своих внутренних ресурсов, но и путем взаимодействия и общения с другими языками. Художественная литература является не только одним из путей заимствования

лексики, но и в то же время обогащением лексики другого языка. Функции русизмов в художественной речи самые различные: номинативная (репрезентативная, семантическая, информативная), изобразительная, эмотивная; социально-стилистическая, контактоустанавливающая функции; национально-культурная; функция речевой характеристики персонажей, языковой игры, авторского самовыражения, детализации, создания этнического колорита, речевой индивидуализации и др. При этом важно отметить, что, отличаясь своей иноязычностью от окружающих в контексте слов, каждый русизм может одновременно выполнять не одну, а несколько стилистических функций.

Обычно основанием для включения в текст художественного произведения элементов другого языка служат объективная действительность и законы художественного творчества. При этом, как утверждает А. А. Гируцкий, «ситуация двуязычия отражается двояко: в стилистике художественной речи и в идейно-образной структуре произведения. В первом случае чужое слово используется как отдельное стилистическое средство для реализации определенной художественной задачи, во втором – элементы чужого языка могут вовсе не употребляться, но герой будет характеризоваться через его отношения к самой ситуации двуязычия (многоязычия), а через это указываются его отношения к определенным социальным слоям или группам, а также личностям. Отношение к национальному языку как основному элементу национальной культуры и к ее взаимодействию с другими языками в этом случае выступает в качестве одного из средств создания художественного образа, отражения идейного содержания произведения» [3, с. 103].

Займствования, являясь информативно и эмоционально насыщенными в контексте другого языка и в значительной мере обладая прагматической направленностью, привлекают внимание читателя. Иноязычные слова могут отражать информацию о месте действия, о персонаже произведения, об определенном социуме, наконец, об индивидуальном стиле писателя. Под влиянием контекста возможно формирование дополнительных стилистических характеристик заимствованного слова. Языковые единицы, составляющие текст, воздействуют на иноязычные элементы, заставляют приспосабливаться к новому стилю, в результате чего заимствования получают конкретное семантическое наполнение, реализованное в определенном контексте, сохраняя при этом эмоционально-оценочную окраску. Экспрессивное значение, которое приобретают заимствования в тексте, оказывается возможным благодаря стилистическому смешению разнородных, стилистически не соединимых единиц, которые достаточно легко усваиваются контекстом, обеспечивая внимание читателя. Функции, выполняемые иноязычными заимствованиями, накладываются и взаимно дополняют друг друга, в результате чего создается образная перспектива всего художественного произведения и неповторимый литературный портрет персонажей.

Художественные произведения В. Короткевича, несомненно, являются образцом мастерского использования средств русского языка. Из русского литературного языка он старался брать только самое необходимое, обусловленное идейно-эстетическими задачами произведения, и при этом добивался гармонизации разноязычного материала, обращая преимущественно к таким средствам русского языка, которые не противоречат белорусскому национальному языковому колориту, органично вливаются в белорусское художественное языковое русло. Автор использует русскоязычные заимствования для реального колоритного изображения языковой личности; для речевой характеристики персонажей; для выражения охвативших героев в данный момент эмоций, чувств, переживаний; для создания эффекта реальной ситуации/беседы; для придания высказыванию либо ситуации комического эффекта.

Использование русизмов в речи персонажей позволяет автору создать максимально приближенную к действительности диалогическую ситуацию. Часто В. Короткевич использует русизмы в речи своих персонажей, акцентируя таким образом внимание на национальности персонажа: *Крыкнуў: «Родныя, не выдайце!» – і ўсе астатнія засталіся далека за спінаю; глытаць снежны пыл («Чорны замак Альшанскі»)*. Абсолютно естественно воспринимаются русизмы в рассказе «Паром на бурнай рацэ» у русского по национальности Горова, который, говоря о Москве, матери, любимой женщине, использует русские словоформы (*маменька, Надзенька, асабнячкі*). Уместны русизмы и в речи солдата Ивана, который обращается к Горову и Пора-Леоновичу не иначе как *Ваша высакароддзе, барын*, что, в сущности является не просто стилистическим приемом, характеризующим социальное положение персонажа, но и в значительной степени отражает лингвокультурологическую и историческую ситуацию, характерную для описываемого времени.

Особенности сюжета оправдывают обращение писателя к русскоязычному материалу при описании речи старообрядца Чивына в повести «Зброя»:

Палавы, жалаю казеннай;

Уладкуй там кофр ягонага сцяпенства;

Па старому сагласію жывяце? – спытай ен;

І вось маці паклікала ды на смяротным адры і ўзяла абет;

А гаспадар крамы – «дабрасовесны» ў гарадской часці. Вось табе і «дабрасовесны»: крадзенья гарматы купляе;

Няўмесна, баццохна;

Яны былі «ўзыскующыя града»;

Ты помні, рускі чыноўнік – падлец;

Вось, Аляксандр Георгіевіч, якое наша прасвяшчэнне і іны.

Очевидно, что характер языкового материала, отбор которого детерминирован содержанием художественного образа, свидетельствует об авторском замысле создать как индивидуально-характерологическую, так и социаль-

но-типологическую характеристику данного персонажа. Благодаря функциональной насыщенности использованных русизмов, возникает сложное единство национально-специфических, индивидуально-психологических и социально-исторических особенностей речи героя произведения.

Именно русизмы помогают максимально полно описать встречу княгини Загорской со своим сыном, который по древнему обычаю («дзядзькаванне») воспитывался в крестьянской семье и не знает русского языка:

– *Что же вы, например, ели сегодня **на завтрак**, мой маленький,* – *спытала пані Антаніда...*

– *Сення.. **на зўтра**? – неўразумела перапытаў Алесь* («Каласы пад сярпом тваім»).

Непонимание передается при помощи межъязыковой паронимии (русское завтрак – «утренний прием пищи» и белорусское зўтра – «следующий день»).

Отражая уровень образованности, начитанности персонажа, характеризуя его как личность культурную, неординарную, В. Короткевич вводит в реплики своих персонажей цитаты, демонстрирующие знакомство героев произведения с русской литературой:

– ***Правда ль, что Бомарше кого-то отравил?** – спытаў Война.*

Г гаспадар лазні адказаў у тон яму:

– ***«Гений и злодейство две вещи несовместные».***

– *Ведаеш класіку,* – *сказаў Война* («Каласы пад сярпом тваім»);

***«Поэзия есть Бог в святых мечтах земли»,** – працытавала яна кагосьці* («Чорны замак Альшанскі»).

Иногда цитата может употребляться с иронической окраской для создания комического эффекта:

*Як адзін дужа культурны, у інстытуце культуры выкладаў цытаваў Рыллева: **«Куда ты ведешь нас? Не видно ни зги!»*** («Чорны замак Альшанскі»).

В этом случае цитирование также выполняет характерологическую функцию, так как показывает живой ум героя, его способность шутить, острить.

В художественных целях использует В. Короткевич факты интерференции, в которых отражается речь реальных носителей белорусско-русского двуязычия, что помогает создать сатирический эффект – высмеять безграмотного чиновника:

– *Ну мы кажам: не трэба, вазьміце так. А яны: **звініце, але трэба дакуманты, адчотнасць. Гэта імушчства...*** («Дзікае паляванне караля Стаха»);

– *Вы, **наверное, ведаеце, што зрабілі что-та падобнае да крыміналу, кагда набілі прыстава за какой-та нявінны жарт. Гэта – дзействие ўгалоўна наказуемае, іба какурат супярэчыць норавам нашага наваколя, а таксама і зводам імперыі Расійскай*** («Дзікае паляванне караля Стаха»);

– *А ці **будзет прыятна гасудару, што член такога паважнага обшчства з гасударственнымі праступнікамі?*** («Дзікае паляванне караля Стаха»).

Процитированные реплики иллюстрируют употребление русизмов как минимум в двух функциях – как средство языковой характеристики персонажа и создания отрицательного образа.

Иногда В. Короткевич вводит в реплику персонажа русизмы с легкой иронией, если персонаж старается подчеркнуть свою важность, значительность, культуру:

*Што казаць, люблю **бяседу**. І не тое там каб бойка ці лаянка – такога я сам выкіну. А **бяседу абшчэня** сярод людзей («Чорны замак Альшанскі»).*

Очевидно, что использование русизмов является важным приемом достижения целей коммуникативного воздействия в художественном дискурсе В. Короткевича и способом передачи когнитивно значимой информации. Включаясь в художественную систему произведения, русизмы вступают в активное взаимодействие с окружающей их средой текста и передают предметно-логическую и эстетическую информацию. Автор использует русские слова для реального колоритного изображения персонажей; для их речевой характеристики; для выражения охвативших героев в данный момент эмоций, чувств, переживаний; для характеристики людей, принадлежащих к социальной элите, а также для передачи социальных характеристик персонажа: возраста, происхождения, образованности. Можно сказать, что русскоязычные заимствования В. Короткевича являются одним из средств создания литературного портрета персонажа, а вместе с тем выразительным способом создания индивидуального авторского стиля.

Литература

1. Алексеев М. Д. Восприятие иностранных литератур и проблема иноязычия // Труды юбилейной научной сессии. Секция филол. наук : сборник статей / С. Д. Балухатый. – Ленинград : ЛГУ, 1946. – С. 179–223.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – Москва : Флинта, 2012. – 376 с.
3. Гіруцкі А. А. Русізмы ў творах Ул. Караткевіча // Весці АН БССР, Серыя грамадскіх навук. – 1989. – № 3. – С. 102–109.

Sharshniova O.N.

Educational establishment «Mogilev State A.A. Kuleshov University»

Stylistic function of Russianisms in V. Korotkevich 's works of Art

The article deals with the stylistic role of Russianisms in V. Korotkevich's works of fiction, focuses on their use as an important technique for achieving the goals of communicative influence, as well as for transmitting cognitively significant, subject-logical and aesthetic information about the character. It is argued that Russian-language borrowings are an expressive way of creating an individual author's style of V. Korotkevich.

Keywords: russianism, stylistic, fiction, borrowed word.

Романтические символы в лирике стран Азии

В данной статье будут освещены сходства и различия символов растительного мира стран Азии, их романтическая интерпретация. Объектом исследования являются стихотворения известных авторов Кореи, Индии и Китая. Предметом исследования являются романтические образы деревьев и цветов.

Ключевые слова: романтизм, образ, трансформация, символ, религиозный культ, культурологические традиции.

В корейской поэзии цветение бамбука сопоставляется с вечным и постоянным состоянием в мире, он противопоставляется суете мирских дел, своим спокойствием и непоколебимостью. Бамбук одно из вечнозеленых деревьев, которые цветут зимой, является символом долголетия и цветущей старости. Также бамбук изображен на эмблеме Будды, как сосна является символом конфуцианства, а слива – даосизма [2, с. 99].

Кто сказал, что бамбук

Гнется под снегом?

Когда бы колени гнуться могли,

Разве он зеленел бы зимой?

Верно, в морозы стоек один лишь бамбук,

Непреклонный, духом прямой [1, с. 78].

В данном стихотворении описан зимний пейзаж, на фоне которого происходит цветение бамбука. Неспроста пейзажным фоном выбрано суровое время года – зима. Так как несмотря на тяжелые условия, соломины бамбука прорываются сквозь снег. Зима представляет в себе скрытую аллегория на тяготы жизни человека, с которыми ему приходится сталкиваться, на протяжении всей своей жизни. Бамбук олицетворяет несокрушимость духа корейского народа, как бамбук растет вопреки ветрам и невзгодам, так и его стебли преклоняясь перед ветром, становятся еще выносливее и приобретают неувимую гибкость.

Стебли бамбука или соломины растут очень быстро, в верхней части представляют собой очень разветвленные побеги. Обычно, как и сосна, бамбук используется в качестве строительного материала для устройства жилища, изготовления музыкальных инструментов. Из-за его многофункциональности и уникальности, он является глубоко почитаемым и воспеваемым растением среди корейских поэтов. Основное свойство этого растения заключается

1222 в его особенной гибкости перед ветром, который часто пытается сломить его. Также бамбук символизирует твердость женского характера, женское целомудрие. Ростки бамбука сравнивают с гибкостью и нежностью женских рук и ног, а также пальцев.

Интересная аллегория бамбука имеет непосредственное отношение к описанию характерных черт корейского менталитета, его лояльности и гибкости, но в тоже время его непоколебимого упорства и настойчивости.

Сосна занимает особое положение в растительном мире китайского народа. С образом сосны связана идея представления о вечном, неизменном как свойстве мира и как свойстве человека. В своих стихах поэты Китая ставят акцент на особое положение сосны. Сосна всегда возвышается над другими деревьями. Такой образ исходит из нескольких факторов: 1. Одна из версий происхождения сосны, говорит о том, что название произошло от кельтского слова «rip» – скала, гора, т. е. растущее на скалах; 2. Вечнозеленое дерево, богатое смолой, представляется в виде небольших кустарников; 3. Место обитания сосны – крутые склоны, скалистые обрывы гор.

Одиноко склонилась *сосна* на макушке бугра,
А внизу по лощинам со свистом несутся ветра.
До чего же суров *урагана* пронзительный вой,
Как *безжалостно он расправляется* с этой сосной!
А наступит зима – как жестоки и иней и лед,
Только эта сосна остается прямою весь год.
Как же в лютую стужу сумела сберечься она?
Видно, *духом особым крепки кипарис и сосна* [1, с. 56].

В данном случае, сосна представляет собой обобщенный смысл совокупности черт портрета китайского народа, который верил, что сосна «вселяет величие» [3, с. 11].

Символ сосны может ассоциироваться с молодым человеком, который находится в поиске уединения, разрешения внутреннего конфликта, осмысления существования самого себя. Если увидеть сосну, растущую на горном склоне, складывается впечатление, что она реет в воздухе и пытается улететь от земли, высоко в небеса. Также символ сосны может быть связан с мужчиной-кормильцем, на плечи которого легла тяжелая и ответственная задача обеспечения своей семьи, как сосна сливается с крутыми склонами, так и его задача служить оплотом долга и верности своей семье. Сосна в образе девушки ассоциируется с такими личными качествами, как принципиальность, недостижимость и благородство.

Символ сосны имеет связь не только с человеческими качествами, но и с внутренним состоянием человека. Чувство прохладного покоя, навеивает шум ветра, колеблющего кроны сосны, во время жаркого дня. Человек приходит к сосне в одиночестве, а не в период гуляний, с шумной компанией.

Сосна помогает человеку обрести душевное равновесие, обрести баланс между добром и злом. Вблизи этого дерева человек очищается мысленно, переносясь в небесные дали.

Таким образом, символ сосны развивает в человеке гармонию, налаживает его связи со вселенной, освежает его голову, и в тоже время является оплотом нерушимости, крепости и стойкости.

В отличие от фруктовых деревьев, у которых своя особая прелесть цветения, сосна и бамбук являются вечнозелеными деревьями, которые не меняют свой окрас, не расцветают и не плодоносят. Прерывность существования, скоротечность времени и ностальгия по прошедшему сопровождают цветение вишни, персика и сливы, а сосна и бамбук имеют связь с такими понятиями как вечность жизни и созерцание бесконечного.

Венков благоуханье, прохлада опахал,
Сиянье ночи лунной,
Цветочная пыльца, усеявшая пруд,
Сандал для умачений,
Душистое вино, и легкие одежды,
И верхняя терраса, промытая до блеска,
И *лотосы* очей прекрасных – вот удел
Счастливых жарким летом! [1, с. 134].

Наиболее часто встречается в индийской лирике символ лотоса. Как священный символ лотос был принят многими великими цивилизациями, начиная Египтом и кончая Японией. Лотос отождествляется с плодородием, процветанием и будущим потомством. Характерной особенностью лотоса является его пробуждение на восходе, потому что изначально ассоциировался с богом Солнца, так как раскрывался при свете солнца, а его лепестки напоминали лучи светила, а закрытие на закате.

Лотос являлся одним из самых полезных и важных продуктов питания в Индии, его корни и стебли содержат жиры, крахмал, сахар и клетчатку, из семян получается мука более высокого качества, чем из хлебных злаков.

Китайский народ верит, что лотос цветет не только на земле, но и на небе, в райских пространствах. Это обусловлено тем, что корневища лотоса очень мощные и остаются под водой, в тоже время сам цветок находится над водой, представляя собой крупную водяную лилию, лепестки и листья которой покрыты восковым налетом, благодаря чему они не намокают.

Таким образом система символов и эталонов в корейской, китайской и индийской литературе богата интересной интерпретацией бамбука, сосны и лотоса. Бамбук и сосна – это представители «идеального» типа человека, представляющего собой благородство, стать, честь и достоинство. Образцовость данных символов связана с глубокой философской тематикой, которая пронизывает все стихотворение и духовно-нравственной проблематикой, ставящей акценты на определенные жизненные пути человека. Лотосы явля-

ются святыми вместилищами душ людей. Растения, в которых воплотились праведные души, всегда цветут и благоухают, а лотосы в которых оказались грешники, быстро вянут.

Символ, взятый поэтом из растительного мира всегда содержит в себе зашифрованный литературный код, представляющий свод моральных качеств человека, которого он должен придерживаться. Все символы, связанные с изображением цветов, имеют непосредственное отношение к эталонам женской красоты, изящества и телосложения.

Растительный мир всегда являлся многогранной плоскостью для представления человека в мире. Аллегорическая и метафорическая образность в характеристике деревьев и цветов стран Азии имеет древние корни, которые говорят о первоосновной связи человека с природой.

Человека нельзя оторвать от природы, как и природу нельзя вырвать из человека, так как человек – это часть природы. Благодаря природным богатствам человек рождается, развивается и возвращается к «земле» в преклонном возрасте. Поэтому древняя символика деревьев и цветов позволяет окунуться в ранее существовавшую и имеющую смысл в наши дни систему образного мышления. Интерпретация образов долго совершенствовалась, благодаря изобретательности человеческого сознания, пытавшегося осмыслить окружающую его действительность. Та форма потребительского общества, к которой пришло человечество, это закономерность, которая прошла через огромные «витки» истории. Основополагающую роль в установлении этой формы сыграло взаимодействие природы и человека.

Литература

1. Серебряный С. Классическая поэзия Индии, Китая, Кореи, Вьетнама, Японии / Серебряный С., Сомасундарама П., Эйдлин Л., Концевич Л., Ткачев М. – Москва : Художественная литература, 1977. – 928 с.
2. Смирнова И.Б. Древневосточные истоки флористического сознания и цветочные символы в поэзии. – Москва, 2014. – 120 с.
3. Филимонова Е.М. Символика растений в переводных произведениях. Благородные растения (на материале переводов с корейского и китайского языков). – Москва : МАКС Пресс, 2003. – 205 с.

Shin M.V.

National University of Uzbekistan

Romantic symbols in the lyrics of Asian countries

This article will show the similarities and differences between the symbols of the plant world of Asian countries, their romantic interpretation. The object of the research is the poems of famous authors of Korea, India and China. The subject of the research is romantic images of trees and flowers.

Keywords: romanticism, image, transformation, symbol, religious cult, cultural traditions.

Лексический уровень языка как транслятор содержания лингвокультурных концептов (на материале концепта «семья»)

В статье на примере концепта «семья» определяются основные способы языковой репрезентации лингвокультурного концепта как ментальной единицы, отмеченной национально-культурной спецификой, и обладающей лексико-семантической объективацией в языке.

Ключевые слова: концепт, язык, культура, средства репрезентации концептов.

Представители различных наук: лингвоконцептологии, лингвокультурологии, когнитивной лингвистики и ряда других рассматривали термин «концепт» под различными углами зрения, в связи с чем существует огромное количество определений и подходов к его исследованию. В представлении В.И. Карасика концепты являются «первичными культурными образованиями, выражением объективного содержания слов, имеющими смысл и поэтому транслируемыми в различные сферы бытия человека, в частности в сферы преимущественно понятийного (наука), преимущественно образного (искусство) и преимущественно деятельностного (обыденная жизнь) освоения мира» [6, с. 123]. Актуальными на современном этапе развития лингвистической науки представляется исследование средств репрезентации и вербализации концепта «ученые обращаются к их языковым выражениям, этимологии («внутренней форме») ключевого слова (имени концепта), к данным словарей, анализу синонимов и даже антонимов, анализу сочетаемости и сопоставлению с другими концептами» [9, с. 1].

Согласно Н.Ф. Алефиренко, концепт не телесен, поэтому он нуждается в своей материальной репрезентации с помощью слов, словосочетаний и даже микротекстов, ученый пишет, что «концепты частично дублированные системой языка или находящиеся с ней в отношениях дополнения» [2, с. 8]. К примеру, концепт «утро» можно выразить словом, словосочетанием и даже стихотворением (утро, рождение дня и стихотворение «Утро»).

В.И. Карасик рассматривает соотношение сознания, концепта и языка следующим образом: сознание – область пребывания концепта; концепт – ментальное отражение культуры; язык (и/или) речь – сферы опредмечива-

ния концепта. Кроме того, ученый отметит, что различные характеристики лингвокультурных концептов, языковой личности взаимодополнительны «исследуя языковую личность, мы выявляем систему свойственных этой личности концептов; изучая лингвокультурные концепты, мы приходим к характеристикам человека в языке» [7, с. 6].

В ходе коммуникации лингвокультурный концепт выражается словесными средствами, или может существовать и без них.

Лексикализованным называется концепт, имеющий системное средство выражения, а нелексикализованным – концепт, за которым не закреплено системное средство выражения, а выражается описательным путем. Такие концепты не вербализованы, так как они для коммуникации неактуальны [10, с. 48]. По мнению С.В. Иванова, языковой концепт всегда вербализован, поскольку процесс познания завершается наименованием. Если вербализация не свершилась, это значит, что акт познания не завершен. Вербализация должна быть объективирована в устойчивой языковой единице, которая закрепляет процесс познания в виде языкового знака [5, с. 171].

Основными средствами языковой репрезентации и вербализации лингвокультурного концепта могут выступать:

Отдельные лексемы; свободные словосочетания; прецедентные микротексты (поговорки и пословицы); предложения и тексты. [8, с. 79–80]; грамматические конструкции; фрагменты дискурса. [13, с. 187].

Отдельная лексема, репрезентующая концепт получает статус «имени концепта», она передает содержание концепта адекватно и полно.

В Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений Н. Абрамова зафиксированы следующие синонимические значения лексемы «семья»: «Семейство, семья, фамилия, дом, род, династия» [1, с. 349].

Анализ данных «Учебный ассоциативный словарь русского языка» позволяет выделить ряд культурно-специфических признаков культурного концепта. Итак, ассоциативное ядро концепта «семья» в русском языковом сознании составляют следующие реакции: «семья: дом, моя, дети, большая, родная, мама, любовь, дружная, родители, счастье, крепкая, счастливая, очаг, ячейка» [15, с. 33–59].

По данным словарей сочетаемости можно выделить дополнительные концептуальные признаки в структуре изучаемого концепта и определить с большей точностью его особенности в конкретной лингвокультуре. Итак, данные о сочетаемости лексемы «семья», указанные в «Словаре сочетаемости слов русского языка» показывают следующие способы категоризации данного явления в русском языковом сознании:

«Большая, маленькая, дружная, счастливая, веселая, богатая, бедная, образцовая, обеспеченная, хорошая, плохая, трудовая, новая, рабочая, интеллигентная, крестьянская семья»; Семья кого (о человеке);

Глава, друг, член, бюджет, состав, уклад, расходы, влияние семьи»; В чью-либо семью; В какой-либо семье; В кругу семьи; Для семьи; Из семьи; О семье; От семьи; По семье; С семьей» [14, с. 501].

В Толковом словаре современного русского языка Д.Н. Ушакова даются следующие определения концепта «семья» *«группа людей, состоящая из родителей, детей, внуков и близких родственников, живущих вместе; группа высших животных, состоящая из самца и одной или несколько самок»* [16, с. 619].

В пословицах и поговорках, как считают ученые, наиболее ярко отражаются и проявляются национально-культурный менталитет и народное мировоззрение, поскольку пословицы и поговорки представляют собой вечное хранилище обычаев, традиций и народной мудрости. К примеру: *«Вся семья вместе, так и душа на месте»* [4, с. 339]; *«Семья – печка: как холодно – все к ней собираются»* [12, с. 99].

Опираясь на рассуждение М.В. Пименовой о том, что «полное описание того или иного концепта возможно только при исследовании наиболее полного набора средств его представления» [32, с. 29], поскольку концепт рассеян в содержании языковых единиц [30, с. 23], можно сделать вывод, что богатство содержания конкретного лингвокультурного концепта может быть раскрыто только с помощью совокупности всех языковых средств, каждое из которых может раскрыть и объяснить лишь отдельный фрагмент этого концепта как многофункциональной и многогранной сложной структуры.

Литература

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений : словарь синонимов. – Москва : Русские словари, 1999. – 431 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Проблемы вербализации концепта : теоретическое исследование/ Н. Ф. Алефиренко. – Волгоград : Перемена, 2003. – 96 с.
3. Гольдберг В.Б. Лексика современного английского языка в свете лингвистических парадигм: методы исследования. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2003. – 90 с.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. – Москва : Художественная литература, 1989. – 838 с.
5. Иванова С.В. Лингвокультурологический аспект исследования языковых единиц: дисс. ... д-ра филол. наук. – Уфа, 2003. – 364 с.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 390 с.
7. Карасик В.И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2009. – 406 с.
8. Козько Н.А. К вопросу о средствах языковой репрезентации концепта / Н. А. Козько // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 2 (13). – С. 78–81.

9. Максимовских А.Г. Концепт и средства его репрезентации / А. Г. Максимовских // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 15 (370). – С. 53–57.
10. Мухутдинова Ф.Б. Методы проведения концептуального анализа в отечественной лингвистике // Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – Вып. 2. – С. 23–30.
11. Пименова М.В. Коды культуры и принципы концептуализации мира / М. В. Пименова // Новая Россия: новые явления в языке и науке о языке : материалы Всерос. научн. конф. – Екатеринбург: Уральский университет, 2005. – С. 27–35.
12. Рыбникова М.А. Русские пословицы и поговорки. – Москва : Изд-во АН СССР, 1961. – 230 с.
13. Рябкова Е. С. Лингвокультурный концепт как элемент языка и культуры / Е. С. Рябкова // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 187–188.
14. Словарь сочетаемости слов русского языка: Около 2500 словарных статей / Инт. рус.яз им. А.С.Пушкина/ под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1983. – 688 с.
14. Тарасов Е. Учебный ассоциативный словарь русского языка / Тарасов Е., Дронов В., Ощепкова Е. – СПб.: Златоуст, 2017. – 365 с.
16. Д.Н. Ушаков. Толковый словарь современного русского языка / Д. Н. Ушаков. – Москва : Аделант, 2013. – 800 с.

Yousef Z.

Pushkin State Russian Language Institute

**The lexical level of the language as a translator of the content
of linguocultural concepts (based on the concept of «family»)**

In the article, on the example of the concept «family», the main ways of linguistic representation of the linguocultural concept as a mental unit, marked by national and cultural specifics, and having lexical-semantic objectification in the language, are determined.

Keywords: concept, language, culture, means of concept representation.

От принципа учета родного языка до методики преподавания русского языка как инославянского

В данной статье рассматривается принцип учета родного языка и его развитие в методике преподавания РКИ, возникновение методики преподавания русского языка как инославянского, определяется значение использования праславянского лексического фонда как методического компонента обучения русскому языку в славянской аудитории.

Ключевые слова: принцип учета родного языка, русский язык как инославянский, этноориентированная методика, межъязыковая интерференция.

Еще в середине прошлого века ведущие методисты, провозгласив родной язык опорой для изучения русского, заложили основы одного из основных принципов современного процесса обучения. Тогда же было предложено сопровождать презентацию грамматических явлений сопоставлениями с эквивалентами в родном языке [11, с. 122]. Эти идеи были приняты и получили дальнейшее развитие. При этом особо подчеркивалась важность компаративного анализа языковых систем: «сопоставление русского языка с другими языками позволяет выделить такие специфические черты русского языка, которые являются определяющими для его системы» [8, с. 7]. В то же время, предлагалось опираться не на постоянное прямое сопоставление языковых явлений, а учитывать особенности родного языка учащихся при отборе материала, выделении наиболее трудных для учащихся определенной национальности языковых явлений, выборе последовательности их введения, дозировке различных упражнений, то есть уделять особое внимание этим особенностям при построении всей программы обучения [8, с. 7].

Большой вклад в продвижение идеи отказа от традиционной изоляции изученного языка от родного внес выдающийся русский и советский лингвист Л.В. Щерба. В своих трудах он настаивал на том, что «при обучении иностранному языку можно и надо всегда отталкиваться от родного языка» [12, с. 358] – своеобразие изучаемой языковой системы требует сознательного усвоения в противопоставлении с уже устоявшейся в сознании учащихся системой другого языка. Бессознательным, то есть автоматически вызываемым при продуцировании речи, изучаемый материал становится после закрепления отработкой многочисленных упражнений, но при презентации

1230 | новых языковых явлений учащимся необходимо осмыслить их связь с таковыми в родном языке. Л.В. Щерба предлагал создание сопоставительных грамматик в целях обучения с целью лучшего понимания учащимися природы явлений, составляющих языковое содержание обучения, выявления фонетических, грамматических и лексических трудностей, прогнозирования внутриязыковой и межъязыковой интерференции [4].

В 80-е годы XX века некоторые исследователи отмечают что сопоставительное изучение языков должно носить лингводидактический характер, т. е. заключаться не только в поиске лингвистических универсалий, опираться «не только на языкознание и русистику, но и на дидактику и методику» [11, с. 153]. В таком случае сопоставительное исследование родного и русского языков выявляет: 1) общие языковые особенности и общие лингвистические представления; 2) трудности изучаемого языка для различных по языковому составу аудиторий; 3) стимулирующие и тормозящие процесс обучения возможности межъязыкового переноса. На все эти сведения можно опираться при обучении русскому языку учащихся – носителей того или иного конкретного языка.

Тогда же возникает вопрос – на каком этапе обучения более всего требуется использование этих сведений. Отмечается, что на начальном этапе сопоставление является необходимостью, так как неизбежно обращение к двуязычным словарям и грамматическим аналогиям с родным языком учащихся, но на этом этапе «целевые установки сопоставления весьма заужены, <...> предметом изучения являются лишь фрагменты языковой системы-микросистемы» [6]. На продвинутом этапе обучения учащиеся могут воспринимать информацию об общесистемных сходствах и различиях своего языка с русским, при этом анализировать и усваивать эти сведения проще будет учащимся с определенной (филологической) профессиональной подготовкой. Решение о необходимости сопоставления в конкретном учебном случае зависит не только от этапа обучения, но и от его целевой установки.

В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова в «Методическом руководстве для преподавателей русского языка иностранцам», вышедшем в 1988 году, выдвинули тезис об общепризнанности принципа учета родного языка – «споры возникают лишь по частным вопросам сопоставительной методики, связанным с практической реализацией этого принципа» [4, с. 40]. В истории методики отношение к нему менялось весьма значительно – он был ведущим в период распространения грамматико-переводного метода и устранялся из обучения во время популярности прямых методов. Но к концу 80-х гг. использование родного языка учащихся в качестве средства обучения приобрело устоявшиеся рамки – больше нет необходимости объяснять каждый случай совпадения или несовпадения элементов языковой системы, под термином учет родного языка «единодушно подразумевают принцип отбора и организации матери-

ала, принцип выделения наиболее трудных при изучении русского языка и необходимых для учащихся явлений» [4, с. 40].

А.А. Леонтьев выделял три способа реализации принципа учета родного языка: 1) использование бессознательного переноса учащимися навыков и умений родного языка в речь на русском языке (возможность упростить усвоение некоторых явлений и сосредоточиться на более трудных); 2) открытое сознательное сопоставление системы родного и системы русского языка (параллельный поиск различий и сходств); 3) использование родного языка как вспомогательного средства – «для семантизации русских слов, объяснения грамматического материала, формулирования заданий и упражнений» [5, с. 32]. Все эти способы были перенесены в современную методику преподавания РКИ и успешно используются в процессе обучения.

Необходимо также отметить, что в описании методики А.А. Леонтьева принцип учета родного языка и принцип опоры на родной язык являются синонимичными понятиями, в то время как Е.И. Пассов проводит разграничение между ними. Принцип учета родного языка, по его мнению, скрыт от учащихся и предполагает прогнозирование и профилактику ошибок, т. е. направлен на практическое овладение иноязычной речью. Следование этому принципу заключается в предотвращающей интерференцию организации речевого материала и процесса усвоения иноязычных форм. Принцип опоры на родной язык направлен на теоретическое осмысление сходств и различий строя родного и изучаемого языков – учащимся предлагается сравнивать языковые формы непосредственно на уроке, анализировать их с целью построения связанной картины взаимодействия систем родного и изучаемого языков. Так, последний принцип более соответствует идеям грамматико-переводного и сознательных методов, а концепция учета родного языка легла в основу коммуникативного метода.

Описывая принцип учета родного языка, нельзя не упомянуть классификацию явлений, основанную на сравнении языковых систем: 1) языковые явления, имеющие аналоги в родном языке учащихся; 2) языковые явления, не имеющие аналогов в родном языке учащихся; 3) языковые явления, частично совпадающие в двух языках. Первая группа является фундаментом положительного переноса – вспомогательного процесса в обучении русскому языку. Такие языковые явления «усваиваются сравнительно легко и прочно», их можно «закрепить с помощью сравнительно небольшого количества упражнений» [11, с. 18–19]. Наибольшее внимание необходимо уделять третьей группе явлений, поскольку они являются самыми трудными для освоения и провоцируют возникновение большого количества трудно корректируемых ошибок. В случае возникновения лексической интерференции выделять оттенки значения языковых единиц, предоставить учащимся список наиболее частотных словосочетаний с ними, «четко провести границу несовпадения

1232 функционирования этих глаголов в двух языках и дать максимальное количество упражнений для закрепления навыков их употребления» [11, с. 18–19].

Принцип учета родного языка лег в основу национально-ориентированной методики, созданной в 80-е гг. XX века. Как указывала В.Н. Вагнер, «национально-языковую ориентацию обучения нельзя назвать лишь одним из принципов методики – «принципом учета языка учащихся». Это главная методическая установка, на основе которой реализуются принципы сознательности, системности, функциональности, коммуникативной направленности, определяются адекватные формы и приемы обучения» [2, с. 70]. Именно данная установка заложила основы нового научного направления – этнометодики.

Отечественная методика постепенно пришла к выводу, что необходимо учитывать не только родной язык, но культуру и особенности менталитета учащихся. Повышенный интерес к исследованиям в области этнопсихолингвистики в начале XXI века обусловил необходимость совершенствования методов преподавания в рамках триады: язык – культура – этнос, и общим местом стало обращение к тезису о том, что при обучении русскому языку необходимо принимать во внимание тот факт, что обучающийся как представитель определенного этноса и носитель его культуры обладает специфическим этническим сознанием и менталитетом.

В ряде отечественных исследований следует особо выделить монографию И.А. Пугачева «Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам», вышедшую в 2011 году и остающуюся актуальной до сих пор. Цель этого исследования состояла в том, чтобы «разработать научно обоснованную, технологичную, эффективную лингводидактическую систему этноориентированного обучения русскому языку, содержательный и организационный компоненты которой охватывают все аспекты обучения русскому языку как иностранному, определяют механизм социально-психологической и психолого-педагогической адаптации иностранных учащихся к обучению и жизни в России» [7, с. 14]. Важным аспектом исследования является создание подробных этнопсихологических и этнокультурных портретов иностранных учащихся.

К общепризнанным достоинствам этноориентированной методики преподавания РКИ традиционно относят «преимущества, обеспечивающие более высокий уровень эффективности и интенсивности учебного процесса, увеличение объема изучаемого материала и сокращение сроков его изучения; возможности, связанные с более точным и правильным его восприятием и усвоением и проч.» [9, с. 42]. С этим нельзя не согласиться – кроме интерферирующего воздействия родного языка на процесс обучения и мотивацию учащихся влияют их культурные установки и этнопсихологические характеристики. К тому же, русский язык нельзя изучить изолированно, не учитывая особенности русской культуры – так что обучение предполагает

не только столкновение разных языковых систем в сознании учащихся, но и разных культур. Все эти сведения важно применять в практической учебной деятельности во избежание методических неудач. А следование идеям этноориентированной методики предполагает создание модели обучения, предусматривающей «изучение на сопоставительной основе языковой детерминации, национальных традиций и этнопсихологических особенностей русских, с одной стороны, и иностранцев, изучающих русский язык – с другой; выявление специфики обучения иностранных учащихся русской фонетике, лексике, грамматике; конструирование национально-ориентированных тестов по русскому языку» [1].

Согласно последним исследованиям, этноориентированное направление в современной методике преподавания РКИ остается актуальным и интерес к нему отечественных методистов поддерживается на высоком уровне [3]. Одним из развивающихся, относительно недавно возникших направлений этноориентированной методики можно считать методику преподавания русского языка как инославянского. Этот термин был предложен в 2009 году сербским славистом Б. Станковичем, им же обоснована необходимость выделения из общей методики преподавания русского языка соответствующего направления. Автор указывает на особенности славянского межъязыкового и межкультурного взаимодействия: несхожесть языкового барьера в славянском и русско-неславянском языковых контактах, общность исторического и культурного наследия, которое «имеет свои характерные черты у каждого из славянских народов» [10, с. 9].

Профилактика межъязыковой интерференции – важная составляющая изучения любого неродного языка, но особенно остро эта проблема стоит в случае столкновения языков с близким лексическим содержанием в сознании учащихся. Значительная часть лексического фонда славянских языков восходит к единым корням – праславянскому языку. Несмотря на самостоятельные и уникальные пути развития, славянские языки сохранили единый корневой фонд, что в настоящее время может усложнить обучение русскому языку студентов-славян. Особое внимание необходимо уделять описанию лексических единиц, в большей или меньшей степени совпадающих в близкородственных русском и другом славянском языке. В то же время близость корневых основ лексики славянских языков может облегчить процесс преподавания русского языка в славянской аудитории.

Литература

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: монография. – Москва : РУДН, 2010. – 344 с.
2. Вагнер В.Н. Национально ориентированная методика в действии // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 1. – С. 70–75.

3. Горбенко В.Д., Доминова Т.Н., Ильина Н.О., Кумбашева Ю.А., Митякова М.В. Актуальные направления методики преподавания русского языка как иностранного: результаты контент-анализа // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 1(49). – С. 249–264.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам – 4-е изд., испр. – Москва : Русский язык, 1988. – 155 с.
5. Леонтьев А.А. Основные положения советской методики обучения русскому языку как иностранному // Методика: Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под ред. А.А. Леонтьева. – Москва : Русский язык, 1988. – 178 с.
6. Мокиенко В.М. Сопоставление в теории и практике преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – 1987. – № 5. – С. 54–60.
7. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам. – Москва : РУДН, 2011. – 284 с.
8. Рожкова Г.И., Рассудова О.П., Лариохина Н.М. Методика преподавания русского языка иностранцам / Под ред. С.Г. Бархударова. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – 302 с.
9. Романов Ю.А., Соловьева Л.В. Этнометодика в преподавании РКИ арабским студентам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2015. – № 4. – С. 42–50.
10. Станкович Б. О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского // Русский язык как инославянский. – 2009. – №1. – С. 9–12.
11. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – Москва : Русский язык. Курсы, 2020. – 552 с.
12. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград, 1974. – С. 24–39.

Iukhimenko N.V.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

**From the mother tongue principle to the methodology of teaching
Russian as a foreign Slavic language**

This article discusses the mother tongue principle and its development in the methodology of teaching Russian as a foreign language, the emergence of a methodology of teaching Russian as a foreign Slavic language, determines the importance of using the proto-Slavic lexical foundations as a methodological component in teaching Russian in a Slavic audience.

Keywords: mother tongue principle, Russian as a foreign Slavic language, ethno-oriented methodology, interlingual interference.

Дискурсивные основания ценностно-смысловых трансформаций межкультурной коммуникации (на примере дискурсов новой этики)

В статье поднимается проблема ценностно-смысловых трансформаций социокультурного пространства в условиях информатизации общества и формирования в связи с этим новых образцов коммуникативного поведения, выражающихся в навязывании определенных дискурсов со своим новоязом и императивами межкультурной коммуникации, многие из которых связаны с ценностно-смысловыми категориями новой этики.

Ключевые слова: дискурс, ценностно-смысловые трансформации, межкультурная коммуникация, новая этика.

Культура есть система взаимосвязанных духовных значений: когнитивных значений (идей, концепций и др.), значимых ценностей, норм как образцов поведения (норм морали, права, предписаний, этикета и др.). Эти духовные значения, прежде всего, выражаются в тех смыслах, которые вкладываются в содержание мировоззренческих универсалий, таких как: «человек», «природа», «добро», «зло», «пространство», «время» и др. Как пишет В.С. Степин, «смыслы мировоззренческих универсалий пронизывают все без исключения сферы и феномены культуры и выступают своеобразным геномом социальной жизни. Они определяют не только понимание и осмысление, но и переживание мира человеком, образуя базисную ценностную структуру соответствующей культуры» [5]. Выражением такой структуры является концептосфера культуры, под которой понимается «модель мира» как способ воспроизводства и репрезентации мира посредством концептов, т. е. слов-концентраторов духовных значений [2]. Мы исходим из того, что духовные значения и в целом концептосфера культуры продуцируются, легитимируются и транслируются посредством конвенциональных, стереотипных, ритуализированных дискурсивных практик, которые всегда воспроизводят ценностно-смысловые основания социокультурного бытия. Они связаны со всем контекстом жизни конкретной культурно-информационной среды, участвуют в языковой концептуализации мира как живого процесса порождения новых смыслов и значений, в частности определяют особенности межкультурной коммуникации. Дискурс как социально и исторически об-

1236 условленная организация речи, в соответствии с которой социокультурная реальность классифицируется и репрезентируется в те или иные периоды времени, во многом обуславливает основополагающие принципы межкультурной коммуникации.

В условиях информатизации и цифровизации общества духовные значения и соответствующие им ключевые концепты трансформируются за счет навязывания новых дискурсивных практик, приобретающих глобальные масштабы, что приводит к утрате конкретно-исторического, самобытного содержания конкретной культуры, а в коммуникативном аспекте – к упрощению и унификации форм и способов общения, порождающим «царство мертвой тождественности при огромной внешней активности» [4]. Все это определяет содержание понятия ценностно-смысловых трансформаций современной культуры и межкультурной коммуникации. Суть таких трансформаций сводится к следующему.

Во-первых, в новых социокультурных условиях социальные сети выводят массы в публичное пространство, меняется и статус коммуникации, которая из средства превращается в самоцель (коммуникация ради коммуникации), навязывая новое дискурсивное мышление, мышление без мысли, осуществляемое по определенным шаблонам навязанных дискурсов, и новое дискурсивное поведение, воспроизводящее новые духовные смыслы, диктуемые новыми дискурсивными практиками. Индивид выступает как «обобщенный» социальный субъект, как носитель массового сознания, для него характерны фрагментарность мировоззренческих категорий, их мозаичность, стереотипность. Обладая унифицированным набором социальных признаков, он начинает воспроизводить навязанное дискурсивное мышление и дискурсивное поведение. В этих условиях процесс коммуникации постепенно утрачивает культурную маркированность.

Во-вторых, тексты как единицы дискурсов, производимые в новых коммуникативных условиях, начинают создавать самостоятельное поле социальных смыслов – символическую реальность со своими идеологически ориентированными социальными законами и правилами поведения. Наблюдается дискредитация определенных концептов как ценностных категорий, их негативация, а следовательно, изменение их места в концептосфере культуры, что угрожает сложившейся культурной традиции. Таким трансформациям, прежде всего, подвергаются концепты, выражающие реалии социального бытия, которые в силу исторических оснований и социокультурных традиций имеют особую аксиологическую значимость.

Для русской культуры, например, это такие ценностно-смысловые категории, как *совесть, честь, милосердие, духовность, стыд, правда* [1]. Сформировавшиеся исторически архетипы о добре и зле требовали от человека стыдливости, презрения к наглости, бесстыдству и хамству, предательству

и измене. Примечательно в связи с этим, что в русском языке этимологически слово *наглый* связано с прилюдно оголившимся человеком, а следовательно, бесстыдным, т. е. не испытывающим холода, стужи в таком состоянии, и слово *издеваться* обозначает «раздевать человека публично, вгоняя его в стыд». Сегодня слова, отражающие в русской концептосфере эти и другие духовно-нравственные ориентиры, уходят из широкого оборота, а на смену им приходят понятия, выражающие развязность, необузданность поведения человека, освободившего себя от духовно-нравственных ограничений (*тупа, хайп, троллинг, кибербуллинг, хейтить* и др.).

На наш взгляд, можно утверждать, что в новых социокультурных условиях изначальная сопряженность норм коммуникации с ценностными основаниями социального бытия, восходящими к сфере абсолютных сакральных ориентиров, перестает быть безусловной, т. е. нарушается прежняя конвенциональность по поводу ключевых ценностных ориентиров. Одним из проявлений этого положение становится навязывание дискурса так называемой новой этики как новой модели допустимого социального взаимодействия и коммуникативного поведения, выстраивающей новые смыслы социального комфорта, исключаящей любые формы социальных ограничений, связанных с половой, возрастной, расовой, национальной, сексуальной принадлежностью и т. п.

Новая этика – это своего рода новая матрица духовных значений и соответствующие ей новые модели дискурсивного поведения, навязанные неким неперсонифицированным, но неоспоримым субъектом, контролирующим механизмы социального взаимодействия людей, в том числе в условиях межкультурной коммуникации. Она, проецируя новые нормы и ценности на определенные события, эксплицирует их посредством своего языка, который приобретает черты новояза с его навязываемыми шаблонными формами и концептами, приобретающими универсальный характер. Новояз как элемент новой этики формирует своего рода универсальный глоссарий глобального масштаба, отменяющий духовно-нравственные и коммуникативные традиции социального взаимодействия, формирует новые духовные смыслы, что находит выражение в таких словах, пополнивших словарь многих языков мира, как, например, *абьюз* (любое принуждение, физическое, психологическое, финансовое, сексуальное), *гомофобия* (негативное отношение к гомосексуальности), *сексизм* (дискриминация по половому признаку), *харассмент* (любое нежелательное сексуальное внимание), *эйджизм* (дискриминация, связанная с возрастом), *эйблизм* (дискриминация человека по причине его болезни) и др.

Эти подобные им концепты и соответствующие им новые этические нормы, утверждающие ценностные координаты модели мира, меняют механизм функционирования культуры, которая начинает воспроизводиться за счет принципа «испытывать стыд стыдно». Отсюда в дискурсивных практиках

возникает дестабилизация определенных тем, которые раньше были под запретом по причине их этического запрета с позиций «дихотомии прикровенности – откровенности» (в терминологии В.В. Миронова) в культуре. В этой связи применительно к межкультурной коммуникации важно учитывать, что ограничения на коммуникативное поведение, накладываемые в тех социокультурных пространствах, где активно укрепляются ценности новой этики (а это, прежде всего, западная культура), регулируются в основном страхом несоответствия новым ценностным ориентиром, потому что вырабатывается так называемая культура отмены, когда человека, нарушившего принципы новой этики, лишают работы и положительной репутации, подвергают кибербуллингу (травле в Интернете) или блокируют (банят) в соцсетях и т. п. В этих условиях справедливы слова Ю.М. Лотмана: «...гипертрофия области страха приводит к исчезновению сферы стыда» [3].

Новая этика со своей системой ценностей и дискурсивными практиками усиливает идентификационные признаки, характеризующие индивида как биосоциального существа с его половой, расовой, этнической принадлежностью. Можно сказать, что на основании страха стыда и культивирования в первую очередь биологического в человеке возникают новые формы социальной самоорганизации, выражающиеся в новых социальных движениях: движение за права чернокожих, движение за права сексуальных меньшинств, бодипозитивисты, феминистки, движение прочойс, движение чайлдфри и др., что является атрибутом ценностно-смысловых трансформаций современной культуры, приводящих к серьезным трансформациям в межкультурной коммуникации.

Думается, что гипертрофия сферы страха становится одним из факторов агрессивного коммуникативного поведения, в том числе создания на новых ценностных основаниях риторики вражды с присущими ей смысловыми конструкциями и моделями поведения. Формируется агрессивная нетерпимость ко всякого рода инакомыслию, что порождает новую форму тоталитаризма, которую можно назвать коммуникативно-дискурсивным тоталитаризмом. Риторика вражды разрушает устойчивые и объективно необходимые духовно-нравственные ориентиры, дискредитирует их, посредством вновь созданных концептов, пропагандирует новые формы радикализма, что приводит к разрушению основ самоидентификации членов общества, к росту социальной напряженности.

При построении межкультурной коммуникации в условиях диктата новой этики и культуры отмены важно учитывать, что формирующиеся коммуникативно-дискурсивные практики создают условия для актуализации таких продуктов массового сознания, как навешивание ярлыков, не предполагающих рациональных объяснений для негативных оценок определенных процессов и явлений; формирование стереотипов по отношению к социокультурным

феноменам, искажающих реальное положение дел; редукционизм, сводящий сложные социально-политические, социально-экономические и др. процессы и явления к предельно упрощенным и легким для восприятия моделям.

Таким образом, новые дискурсивные практики со своей знаково-символической системой создают коммуникативно-прагматическими средствами новые принципы межкультурной коммуникации в условиях новой этики, при которой маргинализируются традиционные для конкретной культуры императивы общения. Новые дискурсы, несущие в себе ценностно-смысловые категории новой этики, становятся частью надгрупповых процессов в обществе. И ценностно-смысловые трансформации межкультурной коммуникации, во многом зависящие от них, обуславливают выработку новых механизмов коммуникативного поведения представителя конкретной социокультурной среды, которые воспроизводят новые формы радикализма и тоталитаризма.

Литература

1. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». – СПб. : Златоуст, 1999. – С. 122–137.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. – СПб.: Блиц, 1999. – С. 139–157.
3. Лотман Ю.М. О семиотике понятий «стыд» и «страх» в механизме культуры // Лотман Ю.М. Чему учатся люди. Статьи и заметки. – Москва : Центр книги ВГБИЛ им. М.И. Рудомино, 2010. – С. 375.
4. Миронов В.В. Философия и метаморфозы культуры: монография. – Москва : Современные тетради, 2005. – С. 134.
5. Степин В.С. Философия религии в социокультурном аспекте (памяти Л.Н. Митрохина) // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 25–32.

Yankova N.A.

International Law Institute

Discursive foundations of value-semantic transformations of intercultural communication (on the example of discourses of new ethics)

Annotation. The article raises the problem of value-semantic transformations of sociocultural space in the conditions of informatization of society and the formation of new patterns of communicative behavior in this regard, expressed in the imposition of certain discourses with their own new language and imperatives of intercultural communication, many of which are associated with value-semantic categories of new ethics.

Keywords: discourse, value-semantic transformations, intercultural communication, new ethics.

Языковые особенности русскоязычного развлекательного дискурса (на примере ток-шоу)

В данной статье приводится описание языкового оформления речей участников развлекательных ток-шоу на примере программы «Мужское/женское», иллюстрируются наиболее яркие языковые особенности русского развлекательного ток-шоу. Авторы приходят к заключению, что общее языковое оформление ток-шоу соответствует принципам повседневной разговорной речи. Делается вывод о том, что в развлекательном дискурсе все языковые уровни находятся в тесной взаимосвязи, дополняют друг друга и усиливают лингвориторический потенциал.

Ключевые слова: ток-шоу, развлекательный дискурс, языковые средства выразительности, лингвориторический потенциал.

Развлекательный дискурс в современном обществе все чаще попадает в сферу исследовательского интереса [1–4], что обуславливается актуальными социальными запросами. Лингвисты отмечают, что высокая информатизация людей 21 века спровоцировала когнитивное перенасыщение, что, в свою очередь, повысило спрос на контент развлекательного характера, позволяющего расслабиться и получить информацию в легко усваиваемом формате [3, с. 143]. В виду того, что жанр ток-шоу по своей природе ориентирован на оказание воздействующего эффекта на публику, интерес представляет его языковое наполнение, которое находится в прямой взаимосвязи с типологическим параметрами данного медийного формата. Таким образом, актуальным представляется изучение языковых механизмов, при помощи которых реализуется основная коммуникативная цель развлекательных ток-шоу – оказание гедонистического и манипулятивного эффекта на аудиторию. Новизна данного исследования состоит в том, что в нем в систематизированном виде представлены языковые средства разных уровней, которые были отобраны из русского ток-шоу «Мужское/женское», которое выходит на Первом канале. Цель исследования состоит в описании разноуровневых языковых средств на материале русского ток-шоу, которые формируют дискурсивное пространство данного телевизионного жанра. Методы работы: систематизация, обобщение, контент-анализ, прагматический анализ, стилистический анализ. Материал исследования: записи российского

ток-шоу «Мужское/женское», выходящего на Первом канале (ведущие – А. Гордон, Ю. Барановская).

Для того, чтобы определить критерии, которые используются при формировании корпуса примеров для исследования, определим основные понятия исследования. Убедительное и исчерпывающее определение ток-шоу предлагает В.Ю. Костюченко, которая рассматривает этот медийный формат как одну из дискурсивных областей широкого пространства (ТВ и Интернет), в рамках которого происходит заранее спланированное (развивающееся по сценарию) коммуникативное взаимодействие участников, роли между которыми распределены в четком порядке – ведущий, эксперты, гости, зрители. Одни выпуск ток-шоу посвящен одной заданной проблемной/скандальной/интригующей теме, обсуждение которой носит дискуссионный характер [3, с. 86].

В качестве материала для формирования эмпирической базы примеров было использовано русское ток-шоу «Мужское/женское», которое посвящено, главным образом, обсуждению взаимоотношений между мужчинами и женщинами. Приглашенными гостями программы выступают как известные медийные личности, так и простые люди, которые столкнулись с проблемами, тематически попадающими в формат данного ток-шоу.

Анализ языкового наполнения ток-шоу «Мужское/женское» осуществляется на разных уровнях языка. В виду того, что формат статьи не позволяет выявить и описать все языковые особенности языка ток-шоу, сосредоточим внимание только на некоторых самых ярких чертах и покажем их связь с коммуникативной задачей анализируемой медийной области.

На лексическом уровне фиксируются следующие черты:

– Наличие лексики разговорного регистра:

Ты самая стремная женщина, которая была у меня в жизни (Любовь Успенская. Выпуск от 30.03.2022. Мужское/женское)

Приглашенная гостья программы использует в своей речи стилистически сниженную, разговорную лексику *стремная* для того, чтобы создать эмоциональный фон повествования и акцентировать внимание аудитории именно на своих чувствах – унижение, обида. В общем и целом, для жанра ток-шоу в силу его типологических параметров (ориентация на создание атмосферы непринужденной беседы [1, с. 48]) типично использование лексики разговорного и сниженного регистра, что, чаще всего, сопровождается эмоциональным фоном. Отметим, что на просодическом уровне говорящий делает смысловое ударение на этом слове и выделяет его синтагматическим паузами, что придает ему особое коммуникативное значение.

– Обилие фразеологизмов:

Речь ведущего: То есть он все-таки не маленький сынок, он все же крепок духом («Теннадий Великолепный» не простил жене, что она его оставила). Мужское/женское. Фрагмент выпуска от 21.02.2022).

В примере выше фразеологизмы *маменькин сынок* и *быть крепким духом* используются для характеристики одного из героев программы. При помощи данных лексических средств создается образ мужественности и силы, что имеет значение для обсуждения, в рамках которого решается вопрос о распределении ролей в семье.

На синтаксическом уровне отмечается обилие простых нераспространенных предложений, что типично для разговорного стиля речи, например:

Речь ведущего: Нам – это кому?

Речь гостя: Мне и дочке (И после смерти нет покоя... Выпуск от 22.02.2022. Мужское/женское).

Подобного рода синтаксическая организация текста максимально приближена к условиям неформального повседневного общения, что обуславливает наличие эллипсисов, нераспространенных форм.

Помимо этого, на синтаксическом уровне частотны вопросительные конструкции, например:

– *Речь гостя: Ну, кто пойдет в семью, рассказывать, что муж гуляет?* («Теннадий Великолепный» не простил жене, что она его оставила». Мужское/женское. Фрагмент выпуска от 21.02.2022).

При помощи риторического вопроса, гость программы делает акцент на очевидных обстоятельствах, которые имеют значение для принятия решения по обсуждаемой проблеме.

На грамматическом уровне отмечается обилие императивных конструкций, которые чаще всего, встречаются в речи ведущего, например:

Речь ведущего: Стоп! Секунду! Вот сейчас молчать! (И после смерти нет покоя... Выпуск от 22.02.2022. Мужское/женское).

Подобная организация речи ведущего обуславливается его коммуникативной ролью – он организует эффективное диалогическое взаимодействие между всеми участниками ток-шоу и в те моменты, когда эмоциональный фон речевой интеракции перестает быть нейтральным, он прибегает к эксплицитным формам выражения приказа о молчании для того, чтобы обеспечить пространство для дальнейшего обсуждения. При этом повелительные формы перемежаются односоставными номинативными конструкциями и повышенным интонационным тоном, что обеспечивает их максимальный прагматический эффект.

На примерах из российского развлекательного ток-шоу «Мужское/женское» были проиллюстрированы языковые особенности данного медийного формата коммуникативного взаимодействия. На лексическом уровне отмечается активное использование разговорной и стилистически сниженной лексики, а также фразеологизмов, что активизирует эмотивное содержание высказываний. На синтаксическом уровне речь участников ток-шоу соответствует принципам организации повседневного диалогического взаимодействия. Установлено,

что все языковые уровни находятся в тесной взаимосвязи, дополняют друг друга и усиливают лингвориторический потенциал.

Литература

1. Залегдинова А.Р. Основные стратегии и тактики в общественно-политическом дискуссионном ток-шоу (на материале русского и английского языков) // Филология и культура. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2012. – С. 47–50.
2. Гильманова А.Н. Актуальные вопросы медиаисследований и медиаобразования. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2019. – 125 с.
3. Костюченко В.Ю. Дискурсивные средства, выражающие модальность акцентирования, в русских и английских сетевых ток-шоу // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания. – Минск: Белорусский государственный университет, 2019. – С. 84–93.
4. Мркаич М.Б. Выражение эмоций в жанре ток шоу (на материале программы «Пусть говорят») // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам. – Брянск: Брянский государственный инженерно-технологический университет, 2016. – С. 142–148.
5. Салихов А.Ю. Лингвопрагматические особенности дискурса ток-шоу (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... к.ф.н. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2016. – 22 с.

Yan Jin

Pushkin State Russian Language Institute

Linguistic features of the Russian-language entertainment discourse (by the example of the talk show)

The article describes the language design of the speeches of participants in entertaining talk shows on the examples of the program «Male/Female». The most striking linguistic features of entertaining talk show are illustrated. It has been established that the general language design of the talk show corresponds to the principles of everyday colloquial speech. It is concluded that all language levels are closely interconnected, complement each other and enhance the linguo-rhetorical potential.

Keywords: talk show, entertainment discourse, language means of expression, linguo-rhetorical potential.

Фонетическое варьирование заимствованных слов в Петровскую эпоху (на материале историко-биографических текстов князя Б. И. Куракина)

В статье рассмотрены фонетические варианты, возникшие под влиянием источника заимствования в лексическом строе историко-биографической прозы князя Б. И. Куракина, – новатора в области иноязычной лексики.

Ключевые слова: Петровская эпоха, фонетический вариант, лексическое заимствование.

Исследование заимствования как процесса (динамика) и как совокупности различных языковых элементов в определенный период существования языка (статика) привело к следующему обобщенному определению: заимствование – это процесс миграции элементов всех языковых ярусов из одного языка в другой [1; 8].

Имя князя Б. И. Куракина как новатора в области иноязычной лексики фиксируется в лексикографии [2; 10; 11], традиционно упоминается в работах по лексическим новообразованиям XVIII века [3; 4], отмечается в лингвистических исследованиях исторического характера, посвященных общим направлениям развития заимствованной лексики в связи с общими тенденциями языкового развития.

В лексическом строе историко-биографической прозы князя Б. И. Куракина прослеживаются основные этапы начального функционирования лексических заимствований в виде формального приспособления их через многочисленные варианты фонетического, морфологического и словообразовательного характера.

Как отмечено исследователями заимствованной лексики начала XVIII века [10; 4; 3; 9], сильная вариантность, обилие морфолого-фонетических параллелей, вызванное многоконтakтностью и одновременностью языкового посредства, было присуще заимствованным словам в Петровскую эпоху.

Под вариантом мы понимаем семантически взаимомотивированную фонетическую и морфологическую модификацию одного и того же слова.

Например, *галянтерія – галентерія – галантирія – галантерія, гвардія – гардія – квардія, естиме – естима – остима* и т. п. При этом учитывается, что слово сохраняется как лексическая единица при наличии вариантов значения в одну и ту же эпоху.

Петровская эпоха в отношении варьирования в пределах одного слова представляет особый интерес в связи с исключительно интенсивным процессом лексического заимствования из других языков, прежде всего – западноевропейских. Без изучения фонетических и морфологических вариантов слов данного этимологического пласта неполным представляется процесс становления лексических норм вообще в Петровскую эпоху.

При изучении лексической системы конца XVII – начала XVIII вв. прежде всего, возникает вопрос, чем вызвано обилие вариантов в этот период? Причина варьирования, по мнению большинства исследователей, лежит в различной фонетической и грамматической организации отдельных языков. Попадая из одного языка в другой, слово в момент заимствования подвергается, в первую очередь, внешней обработке, которая и заключается в звуковом и грамматическом оформлении по законам заимствующего его языка.

Кроме этих причин лингвистического, внутриязыкового характера, в Петровскую эпоху значительное влияние на появление вариантных рядов заимствованных слов имел и такой экстралингвистический фактор, как обширные связи со многими народами, которые вели к взаимовлиянию языков, т. е. многоконтактности.

Обильному порождению варьирования при многоконтактности способствуют определенные условия: во-первых, распространенность слова в ряде языков, т. е. интернациональный его характер, и, во-вторых, принадлежность его к разряду специальной (терминологической, профессиональной) лексики. Наше положение подтверждается обширным фактическим материалом из текстов. Сравним, например, такие вариантные ряды, в состав которых входят специальные наименования интернационального характера: *артиллерія – артелярія – артилярія* (пол. *artyleria*, ит. *artigleria*, фр. *artillerie*); *армія – армея – арма* (пол. *armeja*, нем. *Armee*, фр. *armee*, англ. *army*); *гарнизонъ – гарнизонтъ – горнизонтъ – гварнизонъ – гварнизонтъ – кварнизонтъ* (нем. *Garnison*, фр. *garnison*, ит. *guarnigione*); *суверень – суверанъ* (фр. *souverain*, нем. *Souverän*, ит. *sovran*); *партія – партея – парти* (пол. *party*, нем. *Partey*, фр. *parti*); *паашпортъ – паашурптъ – паашупурптъ – пасъ – пассъ – насapurтъ* (пол. *paszport*, ит. *passoport*, фр. *passerport*) и мн. др. Подобное варьирование указывает на то, что слово заимствуется не один, а много раз. Поэтому не следует абсолютизировать однократность акта заимствования, а иметь в виду, что он может быть осуществлен многократно. В ряде случаев вариантные ряды могли увеличиваться (или создаваться, возникать) за счет графико-орфографического оформления заимствованных слов.

Рассмотрим фонетические варианты, возникшие под влиянием источника заимствования.

Вариантные ряды *кориспондентъ – корришпондентъ – корришпонденція – кориспондовать; костель – коштель; курфистрь – курфирсть – курфиштръ, пашпортъ – пашпуртъ – пашупуртъ – пасъ – пассъ – pasapurtъ* и подобные с чередованием С – Ш в середине слова связаны также с различными источниками заимствования, а именно: Ш-варианты, как правило, фонетические полонизмы, тогда как С-варианты явились результатом заимствования этих же слов из французского языка. Например: «... *отдалъ я (князь Б. И. Куракин) въ Амстрадамъ Тезеньку, того попа Гамбургскаго кориспонденту...*» [6, с. 146]; «...*и въ домъ своемъ чествовалъ (князь Б. И. Куракин), желая себѣ добраго корришпондента имѣть въ Польшѣ...*» [7, с. 283]; «*А кто торговыхъ здѣсь богатыхъ, которые имѣють купечество большое и вексель – кориспондуютъ съ московскими...*» [6, с. 125]; «*Купечество имѣють до Кролевца и путь свой проводятъ водою, рѣкою Вилею и въ рѣку Мемль, Мемлемъ въ Кролевцѣ, которой по нѣмецки называется Кенексбергъ, то-есть самая столица прусскаго, по чемъ сталъ король прусской и курфирсть брандебургской*» [6, с. 110]; «*Съ Целя гѣхали прямо до Гамбурга; мѣсто и каштель при рѣкѣ курфиштра гановерскаго*» [6, с. 228]; «...*тутъ же въ костель образъ Богородицынъ съ Предвечнымъ Младенцемъ на рукѣ...*» [6, с. 111]; «...*на одной горкѣ – вельми высокой, былъ коштель каменной...*» [6, с. 110]; и др.

Употребление С- и Ш-вариантов в данной группе слов оказывается практически одинаковым. Количественные подсчеты, сделанные нами на основе сплошной выборки случаев употребления заимствований *кориспондентъ – корришпондентъ – корришпонденція – кориспондовать; костель – коштель; курфистрь – курфиштръ*, выявляют в целом ведущее влияние французского языка.

Различные источники заимствований явились причиной варьирования и в таком вариантном ряду *пашпортъ – пашпуртъ – пашупуртъ – пассъ – пасъ – pasapurta*, где очевидно влияние польско-немецко-итальянских прототипов, ср. нем. Pass, ит. passo или ит. passaporto (что означало «письменное разрешение на проезд через порт») [11; 3, с. 213], пол. paszport и фр. passeport. Например, «...*не взявъ ни галанскаго, ни французскаго пашпорта, и гѣхалъ (князь Б. И. Куракин) на Ротрадамъ*» [6, с. 254]; «...*и данъ имъ [4 солдатам] отсель пашпуртъ на нѣмецкомъ языкѣ и на рускомъ...*» [6, с. 204].

Вариантный ряд *гарнизонъ – гарнизонтъ – горнизонтъ – гварнизонъ – гварнизонтъ – кварнизонтъ*. Стабилизовавшаяся со временем форма *гарнизон* могла иметь своим источником ряд прототипов западноевропейских языков: нем. Garnison, фр. garnison, шв. garnison, (ср. также дат. garnison, гол. garnisoen). Однако в ряде этих языков имелась параллельная фонетическая оболочка – с начальным *gu- gua-*: нем. Guarnison, ит. guarnigione, шв. guarnisen, (ср. также дат. guarnisen), которая в русской речевой практике дала вариант

с начальным гв-, кв-. Например: «*И по взятіи того города на окортъ, начали дѣлать Санктъ-Петербургъ, и того же лѣта, къ осени сдѣлали, и сдѣлавъ, тутъ оставя гарнизонъ, а сами всѣ пошли къ Москвѣ*» [7, с. 265]; «*Горнизонту солдатъ – ни кавалеріи, ничего нѣтъ*» [6, с. 103]; «*Chirlemur – голанской гарнизонтъ*» [6, с. 237]; «*И по нѣкоторыхъ недѣляхъ не могли взять того города, для того царь Семеновской былъ при томъ съ войски своими и всегда перемѣнялъ гварнизоны*» [5, с. 67]; «*Гварнизонту солдатъ 2 кумпаніи...*» [6, с. 160]; «*Солдатъ держатъ кварнизонту 1000 человекъ...*» [6, с. 230] и др.

Аналогичная причина лежит в основе варьирования начального г-, гв-, кв- в следующих случаях: *гвардія* – *квардія* – *гардія* (ит. guardia, пол. gwardja, фр. garde, нем. Garde).

Галстукъ (нем. Halstuch) – *галздукъ* (гол. halsdoeg): «*6 рубашекъ верхнихъ, 7 галстуконъ*» [6, с. 238]; «*Галздуконъ и манишетъ на 12 гульденовъ*» [6, с. 151].

Консилія (консилья) (лат. consultatio) с вариантом *консиль* под воздействием фр. прототипа conseil. Например, «*И при тѣхъ статахъ-генералахъ сидятъ многіе другіе въ томъ соединенномъ консиліи...*» [6, с. 135]; «*...сходятся сенатомъ дѣлать консиль...*» [6, с. 231] и др.

Куріезите (*коріузита*), *куръезный* (лат. curiosus). Ср. нем. kurios, англ. curiosity. Например, «*И по такой своей склонности къ морскому ходу и по своей куріезите обыкновенной...*» [5, с. 69]; «*... надобно быть в Лейденъ, и в той академіи тѣ коріузита видѣть...*» [6, с. 143]; «*Знать за куріезиту: Брусель считаютъ высотой положеніемъ мѣста выше отъ Амверса 400 педей...*» [6, с. 237]; «*И одна авантюра куръезная сдѣлалась...*» [5, с. 45] и др.

Приведем еще некоторые фонетические модификации заимствованных слов данной анализируемой группы без текстологических комментариев: *ауторія* (лат. autor) – *ауторита* (*авторита*, *ауторита*) (ит. autorità, фр. autorité); *ливерія* (*леверія*) (нем. Livrée, фр. livrée, ит. livrea) – *либерія* (*либарія*) (лат. liberata, пол. liberia); *машкараты* (ит. mascarata, mascherata, нем. Mascerade) – *машкары* (произв. от ит. maschera); *музыка* (пол. muzyka, фр. Musique, нем. Musik, ит. música) – *мусыка* (греч. Μουσική, лат. música) и др.

Рассмотренные варианты ряды, в основном, касались грамматического класса имен существительных, которые, как известно, при заимствовании передают в заимствующий язык свой звуковой комплекс в целом. При этом, как правило, исходной формой выступает им. падеж ед. числа.

Нами не отмечено ни одного факта фонетического варьирования, возникшего под влиянием источника заимствования, вызванного влиянием различных исходных грамматических форм в текстах князя Б.И. Куракина – языковой личности Петровской эпохи.

Литература

1. Аристова В.М. Англо-русские языковые контакты (англицизмы в русском языке). – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1978. – 150 с.

2. Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века. Языковые контакты и заимствования. – Л.: Наука, 1972. – 428 с.
3. Габдреева Н.В. Лексика французского происхождения в русском языке (историко-функциональное исследование). Галлицизмы русского языка: происхождение, формирование, развитие. – Ижевск: ИД «Удмуртский университет», 2001. – 339 с.
4. Гайнуллина Н.И. Заимствованная лексика в «Письмах и бумагах императора Петра Великого». Автореф. дис. ... канд. филол. – Алма-Ата, 1973. – 21 с.
5. Гисторія о царѣ Петрѣ Алексѣвичѣ 1682 – 1694: Сочиненіе князя Б.И. Куракина / Архив князя Б.П. Куракина. – Т. I – X (1676–1727). – СПб., 1890–1892.
6. Дневник и путевыя замѣтки князя Бориса Ивановича Куракина 1705 – 1710 / Архив князя Б.П. Куракина. – Т. I – X (1676 – 1727) – СПб., 1890–1892.
7. Жизнь князя Бориса Ивановича имъ самимъ описанная 1676 1709 / Архив князя Б.П. Куракина. – Т. I – X (1676 – 1727). – СПб., 1890–1892.
8. Крысин Л. П. К определению терминов «заимствование» и «заимствованное слово» // Развитие лексики современного русского языка. – Москва : Наука, 1965. – С. 104–116.
9. Латинское наследие в русском языке. Словарь-справочник. Составители А.И. Воронков, Л.П. Поняева, Л.М. Попова. – Москва : Наука, Флинта, 2002. – 430 с.
10. Мальцева И.М., Молоткова А.И., Петров З.М. Лексические новообразования в русском языке XVIII в. – Л.: Наука, 1975. – 371 с.
11. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в 4 томах: Под редакцией Б.А. Ларина. – Москва : Прогресс, 1964. – 1973 с.
12. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка в 2 томах. 2-е издание, стереотипное. – Москва : Русский язык, 1994. – 559 с.

Yasinskaya M.B.

*Russian Presidential Academy
of the National Economy and Public Administration*

Phonetic variation of borrowed words during the Petrine era (based on the historical and biographical texts of Prince B.I. Kurakin)

Annotation. The article considers new phonetic variants influenced by the source of borrowing in the lexical structure of the historical and biographical prose of Prince B.I. Kurakin – the innovator in the foreign vocabulary field.

Keywords: Petrine era, phonetic variation, lexical borrowing.

Научное издание

Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие
XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения
(24 мая 2022 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