

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
им. А.С. ПУШКИНА

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

III Костомаровский форум
(24–25 мая 2023 года, Москва)

СЛАВЯНСКАЯ КУЛЬТУРА: ИСТОКИ, ТРАДИЦИИ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

Материалы международной научно-практической конференции
«XXIV Кирилло-Мефодиевские чтения»
(24 мая 2023 года, Москва)

Москва

2023

УДК 8.80

ББК 80.4

С 47

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

Редакционная коллегия:

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

Рецензенты:

О.В. Шаталова, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой славянских языков ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»;

Т.В. Кудоярова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской словесности и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВО Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

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

Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие // Материалы международной научно-практической конференции «XXIV Кирилло-Мефодиевские чтения», 24 мая 2023 года): сборник статей / гл. ред. В.И. Карасик. – Москва : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2023. 677 с.

ISBN 978-5-98269-313-6

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

ISBN 978-5-98269-313-6

© Государственный институт русского
языка им. А.С. Пушкина, 2023

Оглавление

<i>Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович, Карагулова Асель Карагуловна</i> <i>Вопросы идентичности этносов Прииссыккуля и функционирование</i> <i>русского языка как lingua franca.....</i>	<i>17</i>
<i>Агратин Андрей Евгеньевич</i> <i>Прогностическое мышление чеховского героя.....</i>	<i>23</i>
<i>(на примере ранней прозы)</i>	<i>23</i>
<i>Айрапетян Лиана Сергеевна</i> <i>О некоторых методах и приемах, осуществляющих диалог русской и родной</i> <i>культур при изучении русского языка как неродного.....</i>	
<i>Акимова Эльвира Николаевна, Звонка Мария Валентиновна</i> <i>Повторы и парцелляция как характеристики спонтанной речи в интервью</i> <i>.....</i>	<i>28</i>
<i>Алексинская Анастасия Юрьевна, Андреюшина Елизавета Александровна,</i> <i>Новикова Полина Васильевна, Обласова Анна Васильевна</i> <i>Учет принципа диалога культур при создании КИМов для уровневой</i> <i>диагностики детей-билингвов по русскому языку.....</i>	<i>34</i>
<i>Алкснит Наталья Антоновна</i> <i>Пилотное исследование аспектов мультимодальной коммуникации на онлайн-</i> <i>уроках по РКИ методом айтрекинга.....</i>	<i>41</i>
<i>Аманбаева Сайра Элтындиевна, Шамурзаева Толкунай Турсуновна</i> <i>Коммуникативная направленность при обучении темы “Портрет.</i> <i>Внешность и характер человека” в практическом курсе русского языка</i>	<i>46</i>
<i>Аттокурова Сюита Абдыбековна, Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович</i>	

<i>Компоненты моделей полипредикативных предложений в разносистемных языках.....</i>	<i>50</i>
<i>Богачева Галина Федоровна</i>	
<i>Словарное отражение национально-культурного компонента значения: объяснительные vs демонстрирующие словари.....</i>	<i>56</i>
<i>Бокколова Салтанат Денисаковна, Иманалиева Таалайгуль Ишенбековна, Мурзалиева Джамия Джумабаевна</i>	
<i>Современная вербальная коммуникация на уроках русского языка.....</i>	<i>62</i>
<i>Борисенко Владимир Иванович, Чернышева Елена Николаевна</i>	
<i>Высшее образование в Российской Федерации: основные изменения</i>	<i>66</i>
<i>Бурыченко Татьяна Ивановна, Бурыченко Елена Сергеевна</i>	
<i>Креолизованные медиатексты на занятиях по русскому языку в вузе.....</i>	<i>72</i>
<i>Ван Жань</i>	
<i>Жанровые и прагматические особенности инаугурационного дискурса (на примере выступлений В. В. Путина, Си Цзиньпина и Д. Р. Байдена).....</i>	<i>76</i>
<i>Ван Лумэй</i>	
<i>Семиотика ответных реплик в естественной коммуникации.....</i>	<i>81</i>
<i>Ван Минци</i>	
<i>Анализ культурно-семантического значения глагола есть /□ в русском и китайском языках.....</i>	<i>88</i>
<i>Ван Цзя</i>	
<i>Роль русского языка при выборе профессии</i>	<i>93</i>
<i>Варвенская Галина Анатольевна</i>	
<i>Билингвизм и лингвистическая мигрантология.....</i>	<i>99</i>
<i>Вахрушева Мария Александровна</i>	

<i>Функционирование механизма коррекции и самокоррекции эмоций на примере педагогического дискурса</i>	<i>105</i>
<i>Галичкина Елена Николаевна</i>	
<i>Вербализация концепта «интернет-сообщество» в современном интернет-дискурсе.....</i>	<i>111</i>
<i>Гапутина Виолетта Александровна</i>	
<i>Скетчноутинг как новый тип учебного задания в медиаобразовании</i>	<i>118</i>
<i>Гаспарян Нина Карпетовна</i>	
<i>Концепт «ДЕНЬГИ» в русской и армянской лингвокультурах.....</i>	<i>122</i>
<i>Го Жуйхун</i>	
<i>Становление и развитие лингвистики текста в России</i>	<i>127</i>
<i>Го Жунжун</i>	
<i>Национально-культурная специфика концепта «дерево» в русском и китайском языках</i>	<i>132</i>
<i>Грибченко Ирина Васильевна</i>	
<i>Русская литература в эпоху цифровизации.....</i>	<i>138</i>
<i>Губанов Сергей Анатольевич</i>	
<i>Поэт и поэзия в творчестве Марины Цветаевой: атрибутивная вербализация понятий.....</i>	<i>146</i>
<i>Гю Мэндань, Михайлова Ольга Андреевна</i>	
<i>О необходимости национально-языковой ориентации при обучении китайских учащихся русскому языку.....</i>	<i>151</i>
<i>Данг Тхи Тху Хыонг</i>	
<i>Портрет Николеньки Иртеньева в повести Л.Н. Толстого «Детство»</i>	<i>157</i>
<i>Денисова Лариса Николаевна</i>	

<i>Особенности функционирования диалектных глаголов межличностных отношений в русских говорах Республики Мордовия.....</i>	<i>161</i>
<i>Дидинкин Александр Леонидович</i>	
<i>Экспертиза экстремистских материалов:.....</i>	<i>166</i>
<i>юрислингвистический аспект.....</i>	<i>166</i>
<i>Дину Камелия</i>	
<i>Чеховский интертекст в драматургии Матей Вишнека (на примере пьесы «Нина, или о хрупкости набитых соломой чаек»).....</i>	<i>170</i>
<i>Добровольская Анна Максимовна, Новосад Ксения Юрьевна</i>	
<i>Проектная деятельность с использованием интернет-платформы Telegram на занятиях по литературе как средство мотивации исследовательской деятельности студентов</i>	<i>176</i>
<i>Ершова Наталья Игоревна</i>	
<i>Семантические особенности названий кушаний и напитков в русских говорах Мордовии.....</i>	<i>181</i>
<i>Жданова Галина Владимировна</i>	
<i>Проблема Восток-Запад в русской литературе XIX века.....</i>	<i>188</i>
<i>Жукова Арина Геннадьевна, Николаева Арина Алексеевна</i>	
<i>Стилистические характеристики новостного дискурса в мессенджере Telegram (на материале Telegram-канала «Mash»)</i>	<i>192</i>
<i>Закирова Наталия Николаевна, Соловьева Яна Дмитриевна</i>	
<i>Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в зеркале сомнологии</i>	<i>199</i>
<i>Зельникова Анна Артемовна, Ионова Светлана Валентиновна</i>	
<i>Письменная речь на русском языке как иностранном: к вопросу о параметрах описания и диагностики.....</i>	<i>205</i>

Иванчук Ирина Анатольевна

Отражение процессов становления разговорной речи в Германии и в России в конце XVIII – начале XIX вв. (на материале дружеской переписки И.В. Гете и А.С. Пушкина с их окружением)..... 210

Измайлова Ляйсан Вялиевна

Гуманитарное образование в вузе и школе 215

Исмаилова Шолпан Аймурзаевна, Сугирбекова Салтанат Ризабековна

Фильмы и интерактивное видео на уроках русского языка..... 218

Июльская Елена Геннадиевна, Петривняя Елена Капитоновна, Травников Сергей Николаевич

Образ рая в поэзии А.П. Сумарокова и Н.М. Карамзина 223

Калашиников Анна Леонидовна

Интерпретация термина «иноагент» в заголовках российских СМИ 230

(на материале сетевого издания «Коммерсантъ»)..... 230

Касюк Наталья Станиславовна

«Акцент» в письменной речи китайских-русистов..... 236

проявление интерференции 236

Кобзарева Лариса Андреевна

Юродство как феномен русской культуры 240

Колюшко Татьяна Владимировна

К вопросу формирования ценностного отношения к российской культуре у иностранных студентов-бакалавров как важного фактора их культурной и языковой адаптации в российском вузе 246

Косинская Александра Сергеевна

<i>Образ художника в рассказе Дж. Р. Р. Толкина “Leaf by Niggle” («Лист Ниггла»)</i>	251
<i>Кочуланова Екатерина Владимировна</i>	
<i>Реализация принципов этнопедагогики в процессе преподавания русского языка как иностранного в полилингвальной группе</i>	254
<i>Куземина Юлия Владимировна</i>	
<i>Лингвокультурологический аспект исследования семиотики производящих основ топонима</i>	258
<i>Кулибина Наталья Владимировна</i>	
<i>Прошлое, настоящее и будущее мультимедийного образовательного комплекса Института Пушкина «Русский язык для наших детей»</i>	262
<i>Куприна Ирина Викторовна</i>	
<i>Десталинизация и культурная политика в СССР второй половины 50-х – начала 60-х гг. XX века</i>	271
<i>Курбакова Марина Андреевна</i>	
<i>Критерии эстетического анализа в концепции М. М. Бахтина</i>	276
<i>Куртай Арьола</i>	
<i>Морфосинтаксические особенности выражения эвфемизмов в медийном дискурсе</i>	282
<i>Курылко Милена Эдуардовна</i>	
<i>Каркас русской футуристической драматургии</i>	287
<i>Лаврешина Ирина Георгиевна</i>	
<i>Активизация деятельности младших школьников при формировании орфографической зоркости на уроках русского языка</i>	293
<i>Лановенко Наталья Никитична</i>	

<i>Лингвокультурологический подход при анализе романа А.С.Пушкина «Евгений Онегин» на уроках литературы в школах Казахстана.....</i>	<i>298</i>
<i>Лань Хаофан</i>	
<i>Отражение прецедентных имён в поэзии «Ван Луну» и анализы сопоставления оригинала с его переводами.....</i>	<i>304</i>
<i>Ларцина Станислава Витальевна, Юрина Елена Андреевна</i>	
<i>Макро- и микроструктура цифрового словаря метафор как средство формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся русскому языку как иностранному</i>	<i>310</i>
<i>Лебедев Алексей Алексеевич, Мамонтов Александр Степанович</i>	
<i>Лингвострановедческое значение пред-прилагательных.....</i>	<i>316</i>
<i>Летаева Наталья Викторовна</i>	
<i>Эстетика простоты «парижской школы» русского зарубежья.....</i>	<i>321</i>
<i>Липкина Екатерина Вадимовна</i>	
<i>Об интерактивности учебного процесса в иностранной.....</i>	<i>328</i>
<i>аудитории</i>	<i>328</i>
<i>Лобова Ирина Викторовна</i>	
<i>Школьная жизнь. Как сделать ее интересной?</i>	<i>332</i>
<i>Ляшенко Татьяна Васильевна</i>	
<i>Стратегии педагогической коммуникации на онлайн-уроке по РКИ: эмпирический анализ по материалам корпуса RuTOS.....</i>	<i>335</i>
<i>Ляшенко Татьяна Михайловна</i>	
<i>«Мёртвые невесты» В. Пелевина</i>	<i>339</i>
<i>Ма Юйсинь</i>	

<i>Речевые особенности пожилых людей в современной русской коммуникации</i>	345
<i>Маковский Антон Олегович</i>	
<i>Семантическая деривация номинаций английской этимологии, заимствованных русским и белорусским языками</i>	349
<i>Маркова Ирина Артуровна, Файбушевский Максим Владимирович</i>	
<i>Орфоэпический словарь как средство обучения в рамках спецкурса «Практическая фонетика русского языка»</i>	356
<i>Мосолова Ирина Юрьевна</i>	
<i>Культурологические особенности в изучении</i>	361
<i>комплимента</i>	361
<i>Никитина Надежда Евгеньевна</i>	
<i>Русские топонимы на карте Аляски: межъязыковой аспект</i>	365
<i>Николюкин Александр Николаевич</i>	
<i>С.П. Шевырёв и открытие древнерусской литературы</i>	370
<i>Ногоева Чирнакуль, Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович</i>	
<i>Синтаксис свободы: предикативное представление концепта «Свобода»</i> . 372	
<i>Ольховская Александра Игоревна, Зельникова Анна Артемовна</i>	
<i>Математические инструменты измерения коллокаций в аспекте изучения фразеологии</i>	377
<i>Ольховская Александра Игоревна, Мансур Мохмаммед Хассан Саммани</i>	
<i>Параллельные мемы в русской и арабской лингвокультурах</i>	383
<i>Оразова Мариям Оразовна</i>	
<i>Эволюция мотива крушения семьи, судьбы в литературе (о традициях повести «Бедная Лиза» Н.М. Карамзина)</i>	390

Панченко Светлана Владимировна

Развитие общепрофессиональных компетенций студентов-юристов при работе с профориентированными текстами в рамках лингвистических дисциплин..... 395

Парахонько Людмила Вячеславовна

Культурные концепты как средство формирования лингвокультурологической компетенции и межкультурной компетенции 402

Пермана Маулана Иода, Rogoznaya Nina Nikolaevna

Положение русского языка в Индонезии 409

Петрова Лиллия Геннадиевна, Травкин Кирилл Сергеевич

Особенности речевого этикета колумбийцев..... 416

Пикалова Анна Николаевна, Чугунова Елизавета Владимировна

Специфика изучения русских прилагательных арабскими студентами (начальный этап)..... 430

Пожидаева Елена Валерьевна, Шайдуллина Айгуль Радиковна

Лингвокультурный потенциал интернет-мемов и 434

его реализация на уроках РКИ..... 434

Прокопенко Ольга Владимировна

Значимость русского языка в междисциплинарном подходе обучения детей ДОО..... 440

Аспекты восприятия поэтического текста в ракурсе межкультурной коммуникации

Аспекты восприятия поэтического текста в ракурсе межкультурной коммуникации 442

Решке Наталья Алексеевна

<i>Концепт «хлеб» в языковом сознании современной российской студенческой молодежи</i>	<i>448</i>
<i>Роговнева Юлия Васильевна, Самсонова Ольга Игоревна</i>	
<i>Алгоритм создания каталожных текстов для маркетплейсов</i>	<i>454</i>
<i>Рудаков Михаил Александрович</i>	
<i>Использование аудиовизуальных средств обучения в рамках курса «Современная Россия» для китайских студентов-филологов.....</i>	<i>459</i>
<i>Рудакова Мария Михайловна, Рудаков Михаил Александрович</i>	
<i>Обучение китайских учащихся различению и использованию ты-/Вы-форм в повседневном общении.....</i>	<i>466</i>
<i>Русякова Мария Станиславовна</i>	
<i>Художественный текст как объект обучения межкультурной коммуникации на уроках РКИ</i>	<i>471</i>
<i>Саакян Левон Николаевич, Цзыи Юань</i>	
<i>Социальная категоризация дихотомии «свой–чужой» в русской и китайской фразеологии.....</i>	<i>474</i>
<i>Сабирова Венера Кубатовна, Эрназарова Гулсере Бабакулиевна</i>	
<i>Пространственно-временная модель произведений искусства слова как сферы общественного сознания.....</i>	<i>479</i>
<i>Самсонова Маргарита Александровна</i>	
<i>Прагматический потенциал лексических трансформаций при переводе А. Рязановым авторских окказионализмов В. Хлебникова</i>	<i>486</i>
<i>Сарычева Татьяна Юрьевна</i>	
<i>Система работы с одаренными детьми в сельской школе</i>	<i>492</i>
<i>Сердалиева Руфина Рустамовна</i>	
<i>Изучение языковой личности лидера мнения в работах отечественных...</i>	<i>496</i>

<i>и зарубежных лингвистов.....</i>	<i>496</i>
<i>Смирнова Людмила Евгеньевна, Пылинская Анна Сергеевна</i>	
<i>Проявление истощения родного языка на примере русскоговорящей.....</i>	<i>501</i>
<i>немецкой молодежи</i>	<i>501</i>
<i>Смирнова Людмила Евгеньевна, Кухарук Максим Русланович</i>	
<i>Речевой портрет Татьяны Толстой</i>	<i>506</i>
<i>Столетова Екатерина Константиновна</i>	
<i>Способы вербализации оценки представителями молодого поколения.....</i>	<i>511</i>
<i>при коммуникации в молодежной среде.....</i>	<i>511</i>
<i>Султонова Надира Рустамбековна</i>	
<i>Особенности использования суггестопедического метода при изучении</i>	
<i>русского языка как иностранного</i>	<i>513</i>
<i>Сунь Умэн</i>	
<i>Колорит жёлтый в китайской лингвокультуре</i>	<i>516</i>
<i>Сыдыгалиева Гулнар Джайлообековна</i>	
<i>Коммуникативный подход к изучению текста на уроке русского языка по</i>	
<i>произведению Ч. Айтматова «Джамия».....</i>	<i>521</i>
<i>Тан Бэйбэй</i>	
<i>Особенности обучения китайских студентов аудированию в контексте</i>	
<i>реализации проекта «Один пояс – один путь»</i>	<i>526</i>
<i>Тань Цзе</i>	
<i>Образные средства в современных политических ток-шоу.....</i>	<i>533</i>
<i>Тапилин Татьяна, Ли Ян, Вохмина Лилия Леонидовна</i>	

<i>Возможности расширения средств визуализации для обучения глаголам движения китайских студентов по УМК «Восток»</i>	<i>537</i>
<i>Титкова Светлана Игоревна</i>	
<i>Алгоритм заданий к аудиотексту с использованием цифрового ресурса</i>	<i>544</i>
<i>Токарев Григорий Валериевич</i>	
<i>Эмблема как лингвокультурный знак символярия тульской культуры.....</i>	<i>549</i>
<i>Торрезин Линда</i>	
<i>Использование TikTok как средства знакомства с русским языком и культурой в процессе самообразования</i>	<i>551</i>
<i>Третьякова Ирина Анатольевна</i>	
<i>К вопросу о содержании понятия «социализм с китайской спецификой»: особенности и тенденции.....</i>	<i>558</i>
<i>Трофимович Тамара Григорьевна, Дерунова Анастасия Андреевна</i>	
<i>Из наблюдений над историей белорусско-русских языковых и культурных контактов.....</i>	<i>564</i>
<i>Турилова Мария Валерьевна</i>	
<i>Труды христианских богословов в школе и вузе: комментарий к статье «О Молитве Господней» митрополита Антония Сурожского.....</i>	<i>568</i>
<i>Фармонов Азамат Саидходжаевич, Фокина Мария Владимировна</i>	
<i>Исследование «позиционного» акцента в контексте обучения таджиков произношению русских согласных</i>	<i>575</i>
<i>Федина Оксана Анатольевна</i>	
<i>Использование ролевой игры и компьютерных инноваций в формировании речевой компетенции молодого специалиста.....</i>	<i>580</i>
<i>Цзинь Пин</i>	
<i>Гастрономическая лексика китайского языка: культурные доминанты... </i>	<i>589</i>

Цзян Тао

К перспективам развития учебника по РКИ с использованием современных технологий..... 594

Черенкова Белита Валентиновна

Формирование фоновых знаний у иностранных учащихся в курсе «Лингвострановедение»..... 604

Чжан Боя

Визуальная метафора как средство выражения языковой личности 608

Чжан Цзычжэнь

Языковая объективация концепта Столица в словарном составе русского языка..... 611

Чудакова Анастасия Игоревна

Метод карточек при изучении лексики русского языка как иностранного: цифровая трансформация 618

Чэнь Кэцзянь, Труханова Дарья Сергеевна

Студенты-стажёры филологического профиля в языковой среде сегодня. 625

Шабарова Гульжан Каратаевна

Сравнительный анализ повести М. Симашко «Емишан» 628

и баллады А. Майкова «Емишан» на уроках русского языка и литературы.. 628

Шагаева Светлана Александровна

Как повысить мотивацию студентов в обучении речевому общению на русском языке? Составляем программу курса с учетом интересов студентов в разноуровневой группе 635

*(на материале занятий по разговорной практике для корейских студентов
продвинутого уровня, изучающих русский язык в Республике Корея)..... 635*

Шершинева Ольга Николаевна

*Коммуникативно-прагматический потенциал пунктуации современного
художественного текста(на материале текстов белорусских писателей)
..... 642*

Шин Маргарита Викторовна

*Реалии «окрестностей» романа А.Б. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг
него»..... 648*

Шлотгауэр Елена Александровна

*Коммуникативный потенциал раздражающего тактильного воздействия
(на примере концептов «Щекотать», «Щипать», «Царапать»)..... 655*

Ягафарова Назиля Рафаиловна

*Функционально-семантический аспект изучения имен существительных в
обучении русскому языку как неродному. 662*

Ян Цзин

*Проблемы обучения лексике на продвинутом этапе в китайской аудитории
..... 666*

Янкова Наталия Алексеевна

*Трансформация фразеологизмов как прием стереотипизации в дискурсе
регионализма..... 670*

Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович
Карагулова Асель Карагуловна
Иссык-Кульский государственный университет
им. К. Тыныстанова
abdullaev.sayfullah@gmail.com;
sayfylla-ab@rambler.ru

Вопросы идентичности этносов Прииссыккулья и функционирование русского языка как *lingua franca*

Целью статьи является описание вопросов идентичности этносов Иссык-Кульской области Кыргызстана. В этом регионе средством межнационального общения является русский язык. Этот язык обслуживает процессы межкультурного взаимодействия. Описание строится на основе матрицы дифференциальных признаков. Такие признаки в комплексе являются важными для сохранения этнической идентичности.

Ключевые слова: идентичность, диалог, межнациональное общение, транскультуральность.

В предлагаемой статье излагаются наблюдения авторов над лингвокультурными процессами на примере современных этнических групп, представленных в Иссык-Кульской области Кыргызстана. В центре внимания – закономерности, согласно которым осуществляется этнокультурное развитие конкретных этносов, которые используют русский язык в качестве средства межнационального общения. Целевыми этническими группами являются калмыки, уйгуры, татары, дунгане. Опорными для нашей работы являются такие понятия, как «транскультуральность», «этническая идентичность», «мультикультурализм», «интеркультурность», «трансыязычие» (транслингвизм).

Когда мы говорим о транскультурализме, мы имеем в виду термин, которым допустимо обозначать такую социолингвистическую ситуацию, при которой человек может одновременно существовать как носитель нескольких этнокультурных идентичностей. Он как бы выступает в нескольких ролях в разных культурах и чувствует себя принадлежащим к нескольким этническим группам. В таких ситуациях помимо прочего могут говорить о нескольких родных языках. Но, естественно, достаточно актуальным становится вопрос о языке межкультурного взаимодействия.

Этническая идентичность нами понимается как важная составляющая социальной идентичности, при которой человек ощущает себя принадлежащим к той или иной этнической общности. Это очень сложное понятие, поэтому мы сейчас остановимся только на кратком перечислении этнодифференцирующих признаков, которые являются релевантными для нашего последующего изложения итогов социолингвистических наблюдений. Итак, мы присоединяемся к мнению о том, что «важнейшим этнообразующим фактором является этническое самосознание, т.е. идентификация человеком самого себя в отношении принадлежности к определенному этносу» [6, с. 31]. К этнодифференцирующим признакам в нашем понимании относятся следующие признаки:

- Родной язык;

- Этническая культура;
- Религия;
- Историческая память;
- Национальный характер (менталитет);
- Эмоционально-ценностные отношения.

Под мультикультурализмом мы подразумеваем в данном случае параллельное сосуществование нескольких культур в обществе. Важной деталью при мультикультурализме, на наш взгляд, является отсутствие угрозы слияния разных культур. Об этом принципиально не может быть речи в данной ситуации.

Теперь об интеркультурности, или межкультурности. Этим термином обозначаются процессы взаимодействия культур, которые могут приводить к феномену аккультурации. Причем здесь возможны два сценария: естественный, ненасильственный и целенаправленный, граничащий с культурным геноцидом. Для нас в данном случае интересно то, что и в том, и в другом случаях итогом интеркультурных процессов является угроза для транскультуральности.

Наконец, остановимся на нашем понимании трансязычия, или транслингвальности. Для нас это практическая языковая действительность билингов. В ситуации трансязычия человек пользуется языковыми единицами для реализации коммуникативных задач, находясь в пространстве нескольких языков. Другими словами, его коммуникативный репертуар представляет из себя реализацию возможностей плавного перехода из языка в язык. Забегая вперед, сразу же отметим, что не всегда транслингвы причисляют себя к нескольким идентичностям.

Сохранение или утеря родного языка является важным признаком для характеристики бытия того или иного этноса. В киргизском языке даже есть крылатое выражение, часто употребляемое при обсуждении лингвистических проблем: *Улут болсоң, тилиң менен улутсуң* «Если ты причисляешь себя к этносу, то ты можешь быть этносом только со своим языком». Конечно, родной язык является важным этносообразующим признаком, но между понятиями «этнос» и «родной язык» ставить знак равенства, очевидно, не совсем правомерно. Это не абсолютные синонимы. Существует множество примеров этносов, которые утеряли и даже потом восстанавливали свой язык. Следовательно, утеря языка или его слабое функциональное развитие еще не означают полного отсутствия транскультуральности и, другими словами, потерю идентичности. Также в реальной действительности можно наблюдать ситуации функционирования русского языка между несколькими культурами [2]. В данном случае в лингвистическом плане можно сопоставить наши целевые этнические группы.

Калмыки Прииссыккулья практически утратили калмыцкий язык. Они пользуются киргизским и русским языками. Более того, жители трех сел, считающихся калмыцкими, не стремятся поддерживать калмыцкий язык и не чувствуют какого-либо психологического дискомфорта от того, что не владеют родным языком. В 90-х годах была предпринята попытка ввести в местной школе преподавание калмыцкого языка. Сюда прибыли учителя из Элисты, но попытка не увенчалась успехом. Напрашивается вопрос: почему так происходит?

Уйгуры Иссык-Кульского региона также не могут похвалиться превосходной ситуацией с родным языком. Правда, старшее поколение владеет всеми нормами родного языка [4]. Письменная речь функционирует на основе кириллицы. Однако молодое поколение, отрываясь от херитажного языка, плавно переходит на русский язык, в чем мы склонны усматривать проявление транслингвизма. Издаваемая в Кыргызстане газета «Иттипак» печатает свои материалы как на уйгурском, так и на русском языках. Новые песни, исполняемые молодыми исполнителями, также демонстрируют двуязычные тексты. При этом уйгуры в случае слабого владения родным языком психологически ощущают определенную вину и стараются предпринимать какие-то действия для того, чтобы исправить ситуацию.

Татары, проживающие в Прииссыккулье, имеют сложную языковую ситуацию [1, с. 55]. Являются ли они транслингвами или смирились с утерей языка? Наш ответ предполагает скорее подтверждение первой части поставленного вопроса. Татары живут в пространстве между родным и русским языком, а также владеют киргизским языком на уровне аудирования и говорения, особенно старшее поколение. Это объясняется, как и в случае с уйгурским языком, тем, что эти языки являются родственными. Они входят в кыпчакскую подгруппу тюркских языков, а уйгурский – в карлукскую вместе с современным узбекским языком. Татары стремятся знать язык, используют форму воскресных школ, а также возможности онлайн обучения родному языку, которые предоставляют лингвисты из Казанского федерального университета [5].

Дунгане проживают в селах возле г. Каракол и в самом городе. С языком у них дело обстоит относительно нормально. Дунганский язык преподается в средней школе с. Дейшин. Для этих целей привлекались даже волонтеры китайского языка – носители языка. Дело в том, что дунганский и китайский языки попадают в одну классификационную группу как типологически родственные языки. Издается газета на дунганском языке. Но тем не менее представители этнокультурного центра «Тэпин» утверждают, что молодое поколение постепенно утрачивает язык и переходит в сферу трансязычия.

Под культурой, которая для нас является вторым этнодифференцирующим признаком, мы будем понимать в данном случае приверженность к устоявшимся нормам и ценностям этноса

(обряды, праздники, поверья). Проследим отношение к этнической культуре со стороны представителей целевых этнических групп Прииссыккуля.

Калмыки в своей повседневной жизни организуют будни аналогично культурным стандартам киргизского этноса. Все знаменательные события проходят, как у киргизов. Праздники не совпадают с таковыми у калмыков Калмыкии. Конечно, отдельные отличия калмыков от киргизов присутствуют. Например, в ситуации приема гостей отличительным является угощение чаем с молоком и накрошенным хлебом. В подавляющем большинстве своем калмыки безусловно владеют русским языком.

Уйгуры в целом последовательны в следовании культурным традициям, доставшимся от предков. Если не считать отдельных деталей, эти традиции такие же, как и у всех многочисленных уйгуров, проживающих в других частях мира. Со стороны культуры можно легко идентифицировать прииссыккульских уйгуров именно как уйгуров.

Сказанное про уйгуров справедливо и в отношении татар. Уже одно то, что они проводят праздник Сабантуй, говорит о том, что культурная идентичность сохраняется. В немалой степени этому способствуют СМИ Татарстана. Татары регулярно смотрят телепередачи, транслируемые из исторической родины. Однако под влиянием межкультурного взаимодействия тот же праздник Сабантуй в определенной степени трансформируется в сторону детрадиционализации. Даже само название праздника испытало влияние русского языка. В татарском языке праздник называется «Сабантуе (праздник плуга)».

Дунгане также считаются «консервативными» в плане сохранения своих обычаев и традиций. Это даже привело к тому, что они «перегнули палку» в том смысле, что создавали семьи строго внутри своей этнической общности. Правда, они вовремя осознали пагубность подобной тенденции для будущих поколений.

Следующим критерием сопоставления является признак религии, который оказывает несомненное влияние на культуру и на идентичность этносов. По этому признаку все этнические группы, рассматриваемые нами, оказываются последователями одной из мировых религий – Ислама. Однако здесь следует оговориться, что калмыки по этому признаку сильно отличаются от своих соплеменников в Калмыкии, которые являются приверженцами буддизма. Это отличие во многом детерминирует то обстоятельство, что каракольские калмыки отличаются от калмыков Элисты.

Историческая память, на первый взгляд, не связана с предыдущими факторами. Но, по признанию наших информантов, ее отсутствие во многом объясняет равнодушное отношение к родному языку у калмыков Прииссыккуля. Они четко говорили, что не знают языка потому, что не

знают его историю и вообще историю этноса. Тем не менее наши наблюдения показывают, что не только у калмыков, но и у всех привлекаемых к рассмотрению этносов региона в плане исторической памяти много проблематичного. Так, жители с. Чельпек сами сомневаются в том, что имеют какую-либо глубокую историю. Исследований на эту тему пока явно недостаточно.

Обращение к национальному характеру мы решили ограничить областью языковой картины мира. Более того, мы рассматриваем данный признак в контексте теории лингвистической относительности Сепира – Уорфа [6: 62–87]. Конечно, мы не абсолютизируем влияние особенностей строя языка на социальное поведение этноса, но не исключаем подобной связи. Это, на наш взгляд, в определенной мере объясняет процессы нивелирования отличительных черт национального характера на региональном уровне и позволяет рассматривать их параллельно с языковыми процессами. Языковые картины мира в свою очередь имеют многоуровневую организацию и включают не только лексические способы репрезентации, но и более глубинные грамматические конструкции [3].

Последним признаком, по которому мы намерены сопоставить привлеченные этнические группы, является категория эмоционально-ценностных отношений. На наш взгляд, данная ипостась включает систему ценностей, эмоций, идеалов, отношений, которые обеспечивают формирование гуманистических ценностных ориентаций представителей этнической группы. Несомненно, на данном участке наблюдаются различия, по которым мы можем различать этносы. Это касается, например, уклада семейных отношений, количества детей, ценностей, которыми руководствуются люди. Здесь можно говорить о степени близости друг к другу разных этносов. В частности, калмыки в этом смысле, безусловно, близки к киргизам, уйгуры к узбекам, татары и к уйгурам, и к русским.

Русский язык в Прииссыккулье был и остается языком межнационального общения. Для региона возможно наметить следующие направления, где наглядно проявляется функционирование русского языка в данной роли.

Это общегородские народные праздники Масленица, Сабантуй, Машрап и др. Они проходят на русском языке. На их примере можно заметить размывание периферийных характеристик (культурное пограничье). Так, например, татарский Сабантуй и уйгурский Машрап трансформируются от смыслов праздника плуга и дидактических собраний к идеям дружбы между этносами.

Общение на рынке и других публичных местах. Здесь межнациональная коммуникация осуществляется последовательно на русском языке. Работа общественных приемных по вопросам межнациональных отношений при мэриях осуществляется на русском языке.

В образовательных учреждениях родители больше отдают своих детей в классы с русским языком обучения. Так, например, в 2022 году в школе-гимназии № 3 г. Каракол было набрано 8 первых классов. Из них 6 с русским языком обучения, 2 с киргизским языком обучения.

В разнонациональных семьях, созданных на основе смешанных браков, языком внутрисемейного общения является русский язык. Из таких семей часто выходят одаренные дети. Примером может послужить феномен Ч. Айтматова, создававшего свои замечательные произведения на русском языке.

Таким образом, подводя итоги, можно отметить, что сопоставительное исследование в определенной степени позволило дать ответ на вопрос о связи идентичности и этнодифференцирующих параметров, с одной стороны, и вовлечении рассматриваемых этнических групп в процессы межкультурного взаимодействия – с другой. Средством межнационального общения в многонациональном регионе Прииссыккуля традиционно является русский язык. Именно через русский язык молодое поколение вовлекается в орбиту современного транскультурализма.

Литература

1. Абдуллаев С.Н. Вопросы языковой жизни татар города Каракола // Тез. и матер. Международной научно-практической конференции по филологическим наукам, посвященной 1000-летию эпоса «Манас» и памяти профессора К. Тыныстанова. – Каракол: Изд-во ИГУ, 1996. – С. 53–56.
2. Абдуллаев С.Н., Ногоева Ч.А. Язык на перекрестке культур // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды. сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. – Российский университет дружбы народов, 2018. – С. 71–74.
3. Абдуллаев С.Н., Озонова А.А., Мушаев В.Н. Вопросы типологии языковых картин мира в тюркских и монгольских языках (оценочные конструкции) // Языки и литературы в поликультурном пространстве: современное состояние и перспективы развития. – Уфа, 2020. – С. 51–57.
4. Баскаков Н.А. Язык прииссыккульских уйгуров. – Алма-Ата: Наука, 1978. – 49 с.
5. Лили Герберт, Набиуллина Г.А., Татарстанда икетеллек мэсьэлэсе: Америкадагы тел ситуациясе белән чагыштыру [Электронный ресурс] // Правовые основы функционирования государственных и региональных языков в условиях дву- и многоязычия (мировой опыт реализации языковой политики в федеративном государстве): материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 25-27 ноября 2015 г.). – Казань: Издательство КФУ, 2015. – С. 198-200 – Режим доступа: https://repository.kpfu.ru/?p_id=1195173 (дата обращения: 11.02.2023).

6. Перехвальская Е.В. Этнолингвистика. – Москва : Юрайт, 2017. – 352 с.

Abdullaev S.N.

Karagulova A.K.

Issyk-Kul State University named after K. Tynystanov

Issues of identity of ethnic groups of the Issyk-Kul region and the functioning of the Russian language as lingua franca

The purpose of the article is to describe the issues of identity of the ethnic groups of the Issyk-Kul region. In this region of Kyrgyzstan, the means of interethnic communication is the Russian language. This language serves the processes of intercultural interaction. The description in the article is based on a matrix of differential features. Such differential features in the complex are important for the preservation of ethnic identity.

Keywords: identity, dialogue, interethnic communication, transculturality.

Агратин Андрей Евгеньевич

Российский государственный гуманитарный университет,
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
andrej-agratin@mail.ru

Прогностическое мышление чеховского героя (на примере ранней прозы)

Чехов изображает в своих произведениях познавательную деятельность человека. Один из ключевых ее инструментов – прогноз. Герой, опираясь на опыт прошлого, строит предположения относительно будущего. Нередко он подменяет прошлое вымыслом и осуществляет предвидение на основе легенд и стереотипов. Писатель исследует природу ошибок и заблуждений персонажа.

Ключевые слова: А.П. Чехов, познавательная деятельность, будущее, прогноз, предвидение, нарратив

В.Б. Катаев в работе «Поэтика Чехова: проблемы интерпретации» подчеркивает, что писатель избирает познавательную деятельность героя основным объектом изображения в своих рассказах [4, с. 44]. Одним из ключевых её инструментов является прогноз. Указанный тип гносеологической активности чеховского героя специально не рассматривался исследователями. В данной статье предпринята попытка хотя бы частично восполнить обозначенный пробел.

Обычно прогноз трактуют как «определение тенденций и перспектив развития тех или иных процессов или объектов, т. е. их будущего состояния» [6, с. 84]. Весьма простое на первый взгляд определение имплицитно фундаментальную идею о том, что знание о будущем, которого еще нет, невозможно считать «непосредственным опытом или знанием о таком опыте, поэтому его следует рассматривать как проявление некой отдельной познавательной способности» [6, с. 81]. Проявление этой способности, проблематичной по самой своей сути, оказывается нетривиальной задачей для героя чеховской прозы.

Воображая потенциальное будущее, мы неизбежно ориентируемся на опыт прошлого. Согласно нейрофизиологической теории интеллекта Дж. Хокинса, прогноз напрямую связан с памятью: знание о прошлом формирует инвариантные «образцы» для построения разного рода

предвидений, помогающих сориентироваться в окружающей реальности, сделать её более предсказуемой, понятной, безопасной [7].

В рассказе «Волк» Нилов встречается с диким зверем и сразу же вспоминает несколько вариантов спасения – не изобретает, а именно вспоминает, словно воспроизводя их в «готовом» виде как нечто уже с кем-то когда-то произошедшее: «“Если я побегу, то он нападет на меня сзади, – соображал Нилов, чувствуя, как на голове у него под волосами леденеет кожа. – Боже мой, даже палки нет! Ну, буду стоять и... и задую его!” <...> “Ударить по голове кулаком... – думал Нилов. – Ошеломить...”» [11, с. 41]. Строя прогноз, персонаж бессознательно черпает сведения из «фонда» общечеловеческих представлений об угрозах жизни и здоровью: «Он инстинктивно чувствовал, что от громкого крика может убавиться его сила, а потому кричал не громко...» [11, с. 42]. Схватка с волком завершается на тревожной ноте: перед гибелью зверь кусает героя. Рождается новый прогноз – заражение бешенством. Приехав к доктору Овчинникову, помещик делится с ним своими страхами: «Каждую минуту мне кажется, что я начинаю беситься. У меня вот револьвер в кармане. Я каждую минуту его вынимаю, чтобы пустить себе пулю в лоб!» [11, с. 44]. Охвативший Нилова ужас может показаться избыточным, мешающим адекватной оценке произошедшего, но он объясняется эмоциональным напряжением героя, неизбежным в экстремальной ситуации. В конечном счете в адекватности пострадавшего не приходится сомневаться: доктор компетентно успокаивает пациента, и тот убеждается в отсутствии угрозы. От радости Нилов «обнял доктора левою рукой ниже талии, поднял его и пронес на плече из кабинета в столовую» [11, с. 45].

Произведение писателя – исчерпывающая иллюстрация к одному из тезисов современной теории повествования, которая проявляет все больший интерес к прогностической наррации. По утверждению Л.Е. Муравьевой, «именно рассказы о прошлом несут наиболее оперативную информацию о сценариях развития событий и помогают спрогнозировать будущее под влиянием моделей историй, хранящихся в коллективной памяти» [5, с. 59].

Однако прошлое в известной мере относительно, поскольку существует только в границах рассказа о нем. Еще М.М. Бахтин подчеркивал, что повествование – это двустороннее единство «события, о котором рассказано в произведении, и события самого рассказывания» [2, с. 500] – одно не отделимо от другого, и наоборот. Прошлое не объективный феномен, наблюдаемый здесь и сейчас, но референциальный компонент нарративного дискурса, а значит, оно довольно легко подменяется вымыслом, на основе которого неизбежно возникает ошибочная версия будущего.

В «Ночи на кладбище» герой-рассказчик испытывает ужас, очевидно, навеянный «Депре, Бауэром и Арабажи» [10, с. 294]. Находясь посреди могил, персонаж слышит чьи-то шаги и представляет себе страшную картину: «Мне казалось, что если я открою глаза и рискну взглянуть

на тьму, то увижу бледно-желтое, костлявое лицо, полусгнивший саван...» [10, с. 295]. Герой теряет сознание, ощутив у себя на плече «холодную, костлявую руку» [10, с. 296]. Но в финале выясняется, что он был напуган «чьим-то псом» [10, с. 296].

Чеховский персонаж руководствуется в своих прогнозах мистическими историями об исполнении зловещего предсказания. В рассказе «Страшная ночь» Панихидин на спиритическом сеансе узнает о своей скорой гибели: «“Жизнь твоя близится к закату... Кайся...” / Такова была фраза, сказанная мне на сеансе Спинозой, дух которого нам удалось вызвать. Я просил повторить, и блюдечко не только повторило, но еще и прибавило: “Сегодня ночью”» [9, с. 139]. Вернувшись домой, герой обнаруживает посреди комнаты гроб. Персонаж спешит к Упокоеву, однако узнает, что такой же гроб появился и в комнате друга. Тем не менее, присутствие потусторонних сил не подтверждается. Гробы отправил друзьям Челюстин, испытывая финансовые трудности и опасаясь за сохранность своего имущества.

Тревожные ожидания героя после общения с духами описаны в произведении «Нервы». Ваксин боится встречи с призраками и, беспокойно ворочаясь в постели, дает волю фантазии: «В воображении его промелькнул перевернувшийся в гробу труп, заходили образы умершей тещи, одного повесившегося товарища, девушки-утопленницы...» [10, с. 12]. Вызов гувернантки (персонаж ожидал увидеть Осипа и не предполагал, что появится она) оборачивается совсем не таинственным курьезом. Розалия Карловна уверена, что хозяин разбудил ее с хорошо известной целью – тот долго убеждает немку в обратном, однако портит и без того плохое впечатление о себе, придя в ее комнату из-за неутраченного страха, и засыпает в конце концов на сундуке рядом с кроватью гувернантки, где Ваксина находит вернувшаяся домой супруга.

Прогноз может быть «отражением» не готической (как в приведенных примерах), а криминальной истории – именно ею увлекается землемер Смирнов из рассказа «Пересолил». Размышляя о поездке и наблюдая за возницей, он прокручивает в голове типичный сюжет о столкновении с разбойниками: «Какая, однако, здесь глушь! <...> Ни кола ни двора. Не ровен час – нападут и ограбят, так никто и не узнает, хоть из пушек пали... Да и возница ненадежный... Ишь, какая спина! Этакое дитя природы пальцем тронет, так душа вон! И морда у него зверская, подозрительная» [10, 214]. Герой в целях предотвращения беды начинает угрожать своему собеседнику и транслирует ему тот же самый сюжет, только роли в нем распределяются противоположным образом: с точки зрения возницы, агрессором выступает пассажир. В итоге персонажи принимают друг друга за кровожадных преступников.

Предвидения на базе «животного», первобытного опыта, с одной стороны, и мистических легенд, с другой, – две крайности, между которыми расположена обширная группа прогнозов,

обусловленных повседневной социальной практикой. На первый взгляд, житейские уроки – богатый эмпирический ресурс, минимизирующий просчеты в моделировании будущего. На самом деле это не совсем так, поскольку здесь чрезвычайно велики риски стереотипизации и гиперболизации – их жертвой как раз и становится чеховский герой.

Червяков из «Смерти чиновника» обеспокоен инцидентом в театре и считает себя обязанным извиниться перед Бризжаловым. Иван Дмитрич уверен: генерал сердится, а значит, намерен каким-то образом ему навредить (ведь так обычно бывает). Прогноз Червякова ошибочен, уже хотя бы потому, что генерал не его начальник, т. е. не имеет никакой возможности испортить жизнь Ивану Дмитричу (да и в противном случае не стал бы ничего делать из-за мелкого, ничего не значащего происшествия). Но таков чиновничий «сценарий»: «маленьким человеком» всегда недовольны (неспроста Чехов наделяет Бризжалова говорящей фамилией) – постоянная настороженность становится для него нормой существования.

В сценке «Пережитое» чиновник аккуратно (с конечным «ером», которого он обычно не использует) расписывается в листе, очевидно, адресованном начальнику. Внезапно герой слышит из-за спины голос Петра Кузьмича: «Хочешь, я тебя погублю?» [8, с. 468]. Выясняется, что для этого достаточно поставить кляксу рядом с подписью чиновника. Осознание угрозы вселяет в него непреодолимый страх – в очередной раз вступает в силу известная история о неминуемом начальническом возмездии. В финале Петр Кузьмич говорит, что всего лишь подшутил над коллегой, но чувство опасности продолжает витать в воздухе: «Пошутил... А все-таки могу... Помни... Ступай... Покедова пошутил... А там что бог даст...» [8, с. 469].

Чехов ставит под вопрос не только достоверность прогноза, но и его релевантность. Опасения чиновников нельзя расположить в одном ряду с гипотезами Нилова по поводу действий свирепого волка. Травмы, природные катастрофы, эпидемии могут произойти независимо от действующих в обществе законов и правил, принятие которых только и делает кляксу опасной. Иными словами, прогностическое мышление участника социальных отношений функционирует в некой условной, конвенциональной «реальности», где игнорирование «опасности» может повлечь за собой гибель только ввиду личностных проблем «предсказателя» («Смерть чиновника»). На самом деле не всякое предвидение экзистенциально необходимо, зачастую когнитивные усилия направлены на сохранение сконструированного самим человеком универсума (общественного порядка), а не спасения жизни.

Склонность к прогнозированию, столь свойственная персонажам Чехова, косвенно свидетельствует о том, что они нуждаются в прошлом, каким бы оно ни было – вымышленным или реальным. В этой связи поистине непостижимым для героя оказывается феномен, не

идентифицируемый в рамках истории, не подвергнутый «нарративизации», – некий фрагмент настоящего, выпадающий из каузальной цепочки событий.

В «Страх» персонаж-рассказчик говорит о самых пугающих вещах, которые он когда-либо встречал: мерцающем огоньке «в самом верхнем ярусе колокольни, в крошечном окне, между куполом и колоколами» [11, с. 187), проехавшем мимо товарном вагоне, и, наконец, о собаке, следовавшей за героем по пятам. Тревога персонажа вызвана тем, что он не в состоянии определить происхождения наблюдаемых явлений, т. е. что-либо рассказать о них (а, следовательно, построить спасительный прогноз). Как только эти загадочные явления получили повествовательную «мотивировку», страх пропал. Сторож без труда объяснил, откуда взялся одинокий вагон: «От товарного поезда оторвался. На сто двадцать первой версте уклон... на гору поезд тащит. Цепи в заднем вагоне не выдержали, ну он оторвался и назад... Поди теперь, догоняй!..» [11, 190]. Причина возникновения собаки тоже раскрылась: «Дома у себя я застал гостя, старого приятеля, который, поздоровавшись, начал мне жаловаться, что пока он ехал ко мне, то заблудился в лесу, и у него отстала хорошая, дорогая собака» [11, с. 191]. Только огонек остается для героя-рассказчика тайной.

Исследователями давно замечено, что жизнь чеховского персонажа пронизана страхом перед неизвестностью [3]. Вероятно, поэтому воображаемые «вылазки» героя в будущее направлены исключительно на предупреждение угроз. В то же время он не чужд планированию – так персонаж старается не просто сориентироваться в окружающем мире, а ответить на вопросы «Кто я?», «На что я способен?». План ненадежен, как и прогноз, поскольку формируется из похожего нарративного репертуара, но характеризуется большим разнообразием. «Мечтатель» или «стратег» думает не только о рисках, но и о достижениях, провокациях, подвигах («Тряпка», «Мститель», «Интриги»). Процесс поиска идентичности героем Чехова достаточно подробно описан автором настоящих строк [1].

В статье анализировались ранние произведения писателя. На наш взгляд, их следует рассматривать как важный подготовительный этап на пути к более глубокому осмыслению прогностических способностей человека в зрелых и поздних чеховских произведениях («Дуэль», «Припадок», «Три сестры» и мн. др.).

Литература

1. Агратин А.Е. Идентичность героя в прозе А.П. Чехова 1880–1887 гг. // Вестник славянских культур. – Т. 45. – С. 125–137.

2. Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 3: Теория романа (1930–1961 гг.). – Москва: Языки славянских культур, 2012. – 880 с.
3. Долженков П.Н. Тема страха перед жизнью в прозе Чехова // Чеховиана: Мелиховские труды и дни. – Москва: Наука, 1995. – С. 66–70
4. Катаев В.Б. Проза Чехова: проблемы интерпретации – Москва: Изд-во Московского ун-та, 1979. – 326 с.
5. Муравьева Л.Е. Нарративная репрезентация риска и коллективная память: к постановке проблемы / Новый филологический вестник. – 2018. – № 1(44). – С. 57–68.
6. Пирожкова С.В. Предвидение и его эпистемологические основания // Вопросы философии. – 2011. - № 11. – С. 79–92.
7. Хокинс Дж., Блейкли С. Об интеллекте. – Москва: Вильямс, 2016. – 240 с.
8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Сочинения: В 18 томах. Т. 1. – Москва: Наука, 1974. – 608 с.
9. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Сочинения: В 18 томах. Т. 3. – Москва: Наука, 1975. – 624 с.
10. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Сочинения: В 18 томах. Т. 4. – Москва: Наука, 1976. – 552 с.
11. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 томах. Сочинения: В 18 томах. Т. 5. – Москва: Наука, 1976. – 704 с.

Agratin A.E.

Russian State University for the Humanities

Pushkin State Russian Language Institute

The Prognostic Thinking of Chekhov's Character (on the Example of Early Prose)

Chekhov depicts human cognitive activity in his works. One of its key tools is prediction. The hero, based on the experience of the past, makes assumptions about the future. Often he substitutes the past for fiction and makes predictions based on legends and stereotypes. The writer explores the nature of the character's mistakes and delusions.

Keywords: A.P. Chekhov, cognitive activity, future, prediction, foresight, narrative

**Акимова Эльвира Николаевна,
Звонка Мария Валентиновна**

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
akimovaen@mail.ru; mariya.zvonka@gmail.com

**Повторы и парцелляция как характеристики спонтанной речи в
интервью**

Цель статьи – изучить синтаксические характеристики спонтанной речи участников интервью – парцелляцию и повтор. Исследование актуально в связи с исследованием изменчивости языковой личности в условиях медиасреды. Выявлено, что в анализируемых интервью использованы оба приема для выразительности; кроме того, повторы – для усиления утвердительности и заполнения пауз; парцелляция – для сохранения логической связи; она также сигнализировала об эмпатии между коммуникантами.

Ключевые слова: коммуникация, интервьюируемый, синтаксические характеристики, экстралингвистические факторы.

Портрет языковой личности постоянно изменяется в условиях медиапространства. При этом в вопросах самоидентификации и самовыражения личности особую роль играют синтаксические характеристики речи, поскольку они связаны с подбором интенций. В данной статье предлагается проследить такую взаимосвязь при помощи повтора и парцелляции – экспрессивных средств синтаксиса, которые, по мнению Н.В. Черниковой, наиболее полно и ярко выражают интенции коммуникантов [19, с. 1]. В связи с этим цель исследования – на материале устных медиатекстов проанализировать такие синтаксические характеристики спонтанной речи, как повтор и парцелляция.

В данной статье использованы описательный метод, дискурсивный и семантический анализ, метод количественных подсчетов, метод классификации и систематизации языкового материала (на основе речи участников интервью).

Речеграмматический вектор изучения медиатекстов привлек внимание ученых в 1970-1980-х годах [4]. Этим вопросом занимались К.А. Рогова, А.В. Швец, ^[1]_{SEP}О.Б. Сиротинина и др. Устный синтаксис как один из грамматических разделов фундаментально изучен Н.Ю. Шведовой, Е.А. Земской, Э.Б. Яковлевой и также ^[1]_{SEP}О.Б. Сиротининой. Однако сократилось количество статей, посвященных особенностям синтаксиса в устных текстах СМИ. В то же время популярность и востребованность их и особенно – жанра интервью – в современном медиаполе не вызывает сомнений у исследователей [9, с. 229].

Помимо этого, интервью представляет собой диалог [18, с. 48], то есть разговор двух лиц, что делает его актуальным полем для изучения языковой личности, ее интенций и оценок в условиях общения.

Под интервью, вслед за С. Н. Ильченко, будем понимать «целостный акт коммуникации, предполагающий диалогическое общение журналиста с респондентом в ситуации последовательного чередования вопросов и ответов с целью получения информации, мнений или суждений, представляющих общественный интерес» [10, с. 16].

Языковая личность в условиях интервью рассматривается с точки зрения выбора и использования синтаксических единиц – парцелляции и повтора.

Парцелляцию понимаем как «расчлененность синтаксических конструкций» [1, с. 10], при которой «содержание высказывания (...) реализуется не в одной, а в двух и нескольких интонационно-смысловых речевых единицах, следующих одна за другой после разделительной паузы» [2, с. 92].

Повторы – это «нарочитое, предусмотренное повторение одной и той же синтаксической структуры» [там же, с. 54].

Классификации синтаксических средств устной спонтанной речи в разное время предлагали многие исследователи, например, Е.А. Земская, О.А. Лаптева, Л.К. Граудина и Е.Н. Ширяева.

Что касается средств экспрессивного синтаксиса, то среди наиболее известных Н. В. Черникова приводит следующие приемы:

- повторы;
- парцелляция;
- вставные конструкции;
- риторические обращения;
- риторические восклицания, риторические вопросы и др. [19, с. 2].

Исследование проводилось на материале 10-и устных записей интервью на платформе YouTube. Языковые личности, чья речь и стала предметом исследования, – интервьюируемые разного пола, возраста, профессии и интервьюеры – профессиональные и гражданские журналисты разного пола и возраста.

При транскрибировании устной речи интервьюеры обозначались цифрой 1; интервьюируемые – цифрой 2. В случае наложения высказываний друг на друга (перебивов), реплики, звучащие одновременно, записывались в одну строку. При этом высказывание одного из коммуникантов бралось в скобки. Например: 1.: *Это вот на YouTube есть, там, 10 минут тишины* (2.: *Ну да*) *ролик* [Юрий Шатунов].

В результате исследования выяснилось, что парцелляция как одно из наиболее ярких средств экспрессивного синтаксиса и важных выразителей интенций говорящего по-разному проявляет себя в качестве единицы монолога (в рамках монолога-диалога) и собственно диалога.

Парцелляция в рамках небольшого монолога или распространенного ответа на вопрос, включающий элементы рефлексии, выступала как

1 – средство логического выделения/подчеркивания определенной мысли или определенного смысла:

- *Не думал об этом. Олицетворял, не олицетворял, не знаю... Не знаю. Не об этом. Писалось не об этом.* [17]

2 – средство логической связи:

- *Вернемся от перевода. Опять социальные сети* [3].

3 – средство выразительности:

- *Здравствуйте! Юрий Шатунов! Наконец-то в Эстонии!* [20]

Парцелляция как единица диалога – направленная не в область рефлексии и самовыражения, а скорее в сферу восприятия другого участника диалога (цель – ответ) – выступала

1 – свидетельством того, что коммуниканты понимают друг друга и реагируют:

1.: *... вот самое последнее, что вас удивило?*

2.: *Э-э-из чего?*

1.: *Просто, вот вы такие – «о-о, вау».*

2.: *Ха-а (выдох), вау. Да даже сегодня...* [20].

В этом случае всегда можно было примерно оценить состояние и/или отношение, оценку коммуникантом ситуации, собеседника или предмета разговора.

2 – свидетельством более короткой дистанции между собеседниками, более простом, возможно даже почти дружеском, отношении между ними:

1.: *Как те удалось сразу же с первого гейма практически показать, кто в доме хозяин?*

2.: *Не знаю, ха-х* [11].

Иногда сокращение дистанции проявлялось даже на уровне смысла высказывания:

- *А-э, как вы это совмещаете? Расскажи!* [13]

В данном случае интервьюер и интервьюируемый – учащиеся одного ВУЗа. В ходе беседы она переходит к более личной форме обращения – (ты) расскажи вместо (вы) расскажите.

Что касается повторов, их ненамеренное использование было вызвано в основном тем, что в устном потоке речи говорящему сложно отследить недавно употребленные выражения.

В случае намеренного использования коммуникантами избыточность и повторы становились средством

1 – повышения выразительности речи:

- *Где встаёт вопрос о норме остро? Для какого профессионального лингвиста он встаёт остро?* [5]

2 – усиления утвердительной силы высказывания:

... в случаях, когда коммуникант подтверждает свою точку зрения:

- *Тяжело сказать, уже эмоции чуть подуспокоились, уже какое-то время прошло – радость, / радость, облегчение* [11].

... в случаях, когда коммуникант настаивает на своей точке зрения:

2.: Пока нет, (1.: Ну... э-э) нет таких, нет таких! [20]

Кроме того, повторы можно было бы выделить отдельно – как особый прием журналиста. В одном из интервью, когда возникает пауза и гостя программы (1) не уверена, что ей ответить, ведущая (2) использует избыточность как средство поддержки:

1.: А своими постами, публикациями какой посыл несёте? // Кому посвящаете, (2.: А-а...) может быть, свои публикации? Какого зрителя вот вы представляете? [7]

Журналистка одновременно заполняет паузу, предоставляя собеседнице возможность подумать, и распространяет вопрос, который мог оказаться недостаточно понятным.

В итоге материал исследования показал, что парцелляция и повторы в спонтанной речи собеседников могут быть маркерами успешности или неуспешности общения интервьюера и интервьюируемого.

В выбранных 10-и интервью парцелляция в большинстве случаев сигнализировала об эмпатии и понимании между коммуникантами, их готовности к взаимодействию. Кроме этого, парцеллированные конструкции служили средством выразительности, а также логической связи и выделения логических акцентов в высказывании.

Повторы для языковой личности в условиях интервью стали средством выразительности, украшения речи, с одной стороны. С другой – средством усиления утвердительности высказываний, подтверждения своей точки зрения. Это иногда приводило к повышению тона (восклицательные высказывания), перебиванию партнера, что потенциально представляется негативным показателем при общении.

Однако повторы также были использованы интервьюерами как средство поддержки гостя и заполнения паузы в критический момент интервью. В этой связи кажется целесообразным выделить разных сторон языковой личности: коммуниканта как любителя (имея в виду обыденное восприятие действительности) и как специалиста в определенной области (восприятие действительности сквозь призму профессиональной подготовки).

Учитывая, что медиалингвистика, по замечанию Л. Р. Дускаевой, также подразумевает изучение и экстралингвистических факторов [4], именно этот вопрос планируется сделать целью для дальнейшего исследования.

Литература

1. Аграновская Н.С. Вопросы экспрессивного синтаксиса // Редакционная коллегия. – 2022. – С. 9–12.

2. Акимова Э.Н., Щербаков А.В. Элокутивные средства современного русского языка : учебное пособие для студентов бакалавриата филологического факультета. – Москва : Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2019. – 128 с.
3. Александр Пиперски. Лингвистические итоги года / Телеканал Хабаровск : [видео]. – 2019, 19 июн. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ghBnyiP3icg> (дата обращения: 27.08.2022).
4. Дускаева Л.Р. Медиалингвистика в России : становление структуры и векторы развития. – Текст : электронный // Вестник Московского университета. – 2018, 8 авг. – URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2018/6/medialingvistika-v-rossii-stanovlenie-struktury-i-vektory-razvitiya/> (дата обращения: 16.12.2022).
5. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис. – Москва : Наука, 1981. – 275 с.
6. Блогеры. Интервью с блогером / Телеканал Хабар 24 : [видео]. – 2014, 22 мая. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=27nD4VA4Umk> (дата обращения: 21.08.2022).
7. Будни белгородского реаниматолога в период эпидемии / Мир Белогорья : [видео]. – 2020, 1 июн. – URL: <https://mirbelogorya.ru/region-news/37-belgorod/36550-o-budnyakh-v-krasnoj-zone-i-za-ee-predelami-intervyu-s-vrachom-kovidnogo-gospitalya.html> (дата обращения: 15.08.2022).
8. Еремина Е. Оценочная интенция в жанре интервью // Русский язык в XXI веке : исследования молодых. – 2019. – С. 229–232.
9. Ильченко С.Н. Интервью в журналистике : как это делается : учебное пособие / С. Н. Ильченко. – Санкт-Петербург : Высшая школа журналистики и массовой коммуникаций, 2016. – 236 с.
10. Интервью Даниила Медведева после легендарной победы на US Open / Матч ТВ : [видео]. – 2021, 13 сент. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SaNLpje0400> (дата обращения: 10.07.2022).
11. Интервью с блогером / Олег Кобальт / Секреты профессии блогер / Ксеша Мак – ПРОмоладёжь / Ксеша Мак : [видео]. – 2022, 19 июн. – URL: <https://rutube.ru/video/78213d025750674638532045a3c3296f/> (дата обращения: 29.08.2022).
12. Интервью с Виталием Соболевым – спортсменом сборной России паралимпийского вида спорта по волейболу / LifeBsu – Бурятский Государственный университет : [видео]. – 2021, 15 нояб. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BOOx612J5Po> (дата обращения: 09.09.2022).
13. Интервью с врачом-аллергологом, где она рассказала как обезопасить себя от пыльцы и вирусов весной / VAKIO : [видео]. – 2020, 17 апр. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=IXPN1gu3dAU> (дата обращения: 12.06.2022).
14. Культура русской речи : учебное для вузов / Под редакцией Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева. – Москва : Издательский дом ИНФРА-М, 1999. – 560 с.
15. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис : монография / О. А. Лаптева. – Москва : Лобриком, 2019. – 398 с.
16. Леонид Агутин – Две минуты жизни (интервью) / Леонид Агутин : [видео]. – 2018, 12 янв. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p34T25gc9bs> (дата обращения: 28.07.2022).
17. Мажура А.В., Тимофеева, Е. Д. К вопросу о жанровой классификации интервью в журналистском творчестве // Наука и школа. – 2019. – №. 3. – С. 47-53.

18. Черникова Н.В., Копылова, Е. С. Приемы экспрессивного синтаксиса // Наука и Образование. – 2022. – Т. 5, №. 2. – 7 с.

19. Юра Шатунов – интервью / Таллин, сентябрь, 2021 году [uriy_shatunov / yri_shatunov](https://www.youtube.com/watch?v=LUTAUUVQ6lTY) : [видео]. – 2022, 21 нояб. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=LUTAUUVQ6lTY> (дата обращения: 19.12.2022).

Akimova E.N.,
Zvonka M.V.

Pushkin State Russian Language Institute

Repetition and Parcellation as Characteristics of Spontaneous Speech In Interview

The article explores parcellation and repetition as syntactic characteristics of spontaneous speech. The research is relevant due to the variability of the language person in the media environment. As a result, the language person in the analyzed interviews has used both techniques for expressiveness; moreover, repetition – to enhance assertiveness and to fill the pauses; parcellation - to preserve the logical connection; it also signaled empathy between the communicants.

Keywords: communication, interviewee, syntactic characteristics, extralinguistic factors.

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

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
alexnastja2014@gmail.com; elizabet-bess@mail.ru; polinovich@gmail.com; klimanova_av@mail.ru

Учет принципа диалога культур при создании КИМов для уровневой диагностики детей-билингвов по русскому языку

Контроль отражает уровень достижения цели обучения конкретного этапа. Основываясь на базовых принципах отбора и подачи учебных материалов на уроках РКИ и РКН, разработчики диагностических материалов продолжают существующую методологическую традицию, обязательно включая в создание тестов принцип диалога культур. В статье приводятся примеры реализации принципа диалога культур, полученные в результате анализа материалов Лингводидактического диагностирования Герценовского университета.

Ключевые слова: РКИ, РКН, билингвизм, лингводидактическая диагностика, диалог культур.

В Указе Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г. № 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» уделяется особое внимание положению и статусу русского языка в мире. В п. 22-23 говорится о том, что «русский язык занимает важное место среди языков мира и является одной из самых развитых, богатых и востребованных языковых систем вследствие общемировой значимости российской культуры <...> Поддержка и продвижение русского языка являются ключевыми элементами гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом и способствуют формированию положительного отношения к нашей стране в мире, ускорению ее научно-технологического и социально-

экономического развития, привлечению высококвалифицированных специалистов, созданию условий для обеспечения межнационального согласия, а также возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека» [3]. Обозначенный выше и актуализированный в системе современного международного культурно-гуманитарного сотрудничества статус русского языка предполагает наличие релевантных не только способов обучения, но и принципов контроля обучения РКИ и РКН.

При изучении языка контроль, по существу, является одним из базовых компонентов управления качеством образования, процесс которого становится невозможным без постоянной обратной связи, без информации о промежуточных результатах. Эффективность систем контроля необходима для формирования достоверного представления о том, насколько результативно усвоение знаний и обучение в целом. Именно поэтому методы регулярного контроля знаний являются важнейшими компонентами современного образования.

Одним из существующих вариантов диагностики речевых умений ребёнка-билингва и детей, изучающих русский язык как неродной или иностранный, является разработанная научным коллективом Межвузовского центра билингвального и поликультурного образования РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург) инновационная Лингводидактическая диагностика для школ русского зарубежья. «Диагностическая система представляет собой инструментарий для определения уровня владения русским языком у всех категорий детей, обучающихся в русских школах разного типа за рубежом. Одновременно с этим она может также служить инструментом оценки качества работы школы в сфере преподавания языка и обучения на языке. Большим достоинством данной системы является её соотнесенность с возрастом и психофизиологическими возможностями детей, уровнем их языкового, речевого и общеучебного развития (в соотношении с возможностями русскоязычных сверстников в Российской Федерации), а также проекция на „Языковой портфель учащихся“, позволяющая получить характеристики, понятные в большинстве стран мира. Дидактическое пособие подходит всем: от школ доп. образования до школ с иностранным русским языком как учебным предметом» [2, с. 2].

Современная методика преподавания иностранного языка аксиоматизирует эффективность обучения на основе взаимодействия языка и культуры. Комплексная диагностика Герценовского университета, опираясь на передовые методологические принципы контроля результатов обучения РКИ, РКН, а также обучения русскому языку детей-билингвов, включает материалы, которые позволяют максимально эффективно анализировать как когнитивно-дидактические, так и морально-эстетические компоненты в системе языкового образования. В связи с чем, принцип взаимодействия культур, принцип диалога культур, как один из ключевых принципов преподавания

иностранного языка, находит своё непосредственное выражение в материалах субмодулей тестов. Здесь и далее в нашей статье мы исходим из определения, предложенного в словаре методических терминов Азимова и Щукина, где «диалог культур часто рассматривается как один из методических принципов обучения, согласно которому занятия по языку не ограничиваются сопоставлением фактов и реалий из области культуры родного и изучаемого языка, но предусматривают приобретение учащимися навыков и умений, которые могут стать частью „философии их жизни“» [1, с. 60].

При создании контрольно-измерительных материалов для проведения детского лингводидактического тестирования по русскому языку используется тематический принцип: тексты и задания всех пяти субмодулей раскрывают единую, общую культурологическую тему. При анализе содержания тестов с точки зрения учета принципа диалога культур можно сделать вывод, что разработчики используют следующие подходы при составлении тестов:

1. когда проверка уровня владения рецептивными видами речевой деятельности происходит с помощью текстов о явлениях русской культуры, проверка уровня владения продуктивными видами речевой деятельности содержит задания на составление устного или письменного высказывания о второй культуре учащегося (о культуре страны проживания);

2. когда уровень владения рецептивными видами речевой деятельности проверяется с помощью текстов об особенностях разных культур, о вкладе носителей разных культур в развитие науки, искусство и т.д., проверка уровня владения продуктивными видами речевой деятельности содержит задания на сопоставление какого-то явления в разных культурах.

В первом случае, тексты в субмодулях «Чтение» и «Аудирование», посвящены особенностям русской культуры и истории. Например, тест «Что едят в России?» для уровня В2.2 (4 класс) содержит текст для чтения «Старинные блюда русской кухни». Данный текст активизирует у тестируемых лексические единицы, входящие в лексико-тематическую группу «Еда», которые они далее используют в продуктивных видах речевой деятельности. Более того, тексты, содержащие описания явлений русской культуры, являются примером для составления собственного устного и письменного высказывания. Тесты составлены таким образом, что в субмодулях «Говорение» и «Письмо» содержатся вопросы, касающиеся культуры и реалий страны, где сейчас живут тестируемые. Например, после чтения текста о старинных блюдах русской кухни и диалога о традиционной русской еде тестор задает вопрос, который может относиться к различным традиционным кухням мира («*Какие традиционные блюда вы готовите в семье?*»), затем просит перечислить традиционные блюда страны, где живет тестируемый, и спрашивает, чем они отличаются от русских блюд. Другой пример: после чтения текста о Санкт-Петербурге тестируемым

предлагается ответить на вопросы тестора о городе, где они сейчас живут: *«Что ты знаешь об истории своего города?»*, *«Какие места в твоём городе ты любишь и не любишь посещать?»* *«Почему?»*, *«Если в твой город приедут туристы из России, какие достопримечательности ты посоветуешь им посмотреть?»* и др. А после чтения текста об истории и особенностях дымковской игрушки тестор просит ребенка рассказать о традиционной игрушке страны, в которой он сейчас живет (в нашей практике дети рассказывали о деревянной фигурке Пиноккио, испанском быке и т.д.)

Такой подход к составлению заданий обусловлен тем, что разработчики материалов для лингводидактической диагностики стремятся сделать тесты для детей, проживающих в разных странах, универсальными. Тесты не являются национально-ориентированными и предназначены для детей, которые переехали из России в разном возрасте и имеют различный опыт контактов с носителями русской культуры. Поэтому существует риск, что для некоторых детей тексты о русской культуре будут представлять информацию о более знакомых и привычных реалиях, тогда как для других эти тексты будут содержать только новую информацию. Авторы тестов нивелировали эти различия в знаниях о русской культуре, подготовив тексты для чтения и аудирования, которые имеют познавательный потенциал для разных групп тестируемых. Также задания составлены таким образом, чтобы каждый тестируемый имел возможность продемонстрировать свой уровень владения русским языком и общеучебными умениями, которые связаны с обработкой, анализом, интерпретацией входящей информации. Если при проверке продуктивных видов речевой деятельности используются вопросы о второй культуре тестируемого, то задача тестора состоит в том, чтобы во время диалога понять, насколько ребенок знаком с культурой страны проживания, чтобы в случае необходимости скорректировать вопрос и выбрать культурологически нейтральный, например: *«Расскажи о своей любимой игрушке»*, *«Расскажи об игрушке, которую ты хочешь иметь»* и т.д.

При втором подходе к составлению теста для учета принципа диалога культур используются тексты, содержащие информацию о различных культурах. Например, для чтения (уровень В2.2, 4 класс) был подготовлен текст о разных народах. В нем содержится информация о традиционных кухнях и национальных костюмах. В тексте подчеркивается, что у каждой страны богатая история, интересные и красивые традиции. Воспитательная функция текста отражена в его последнем абзаце *«Каждый народ в мире особенный. Изучайте разные традиции и путешествуйте, узнавайте новое!»*. В субмодуле «Говорение» ярко проиллюстрировано сопоставление двух культур: учащиеся ищут общее и различия в изображениях национальных костюмов разных народов.

Примеры взаимодействия представителей разных стран можно увидеть в тестах о Санкт-Петербурге («Санкт-Петербург создавался трудом российских и зарубежных архитекторов, скульпторов, художников»), развитии робототехники (текст о вкладе американских, японских и российских ученых), об Олимпийских играх (история, значение символы, значение Олимпийских игр для укрепления международного сотрудничества) и др.

Примеры использования заданий с элементами диалога культур демонстрируют высокую значимость учета данного компонента при диагностировании уровня владения русским языком и знанием русской культуры, а также уровня сформированности общеучебных умений, характерных для российских школьников, у детей-билингвов, проживающих за рубежом.

Более детальный анализ КИМов по лингводидактическому диагностированию наглядно показывает, что *принцип диалога культур может реализовываться в:*

- общей теме теста, которая охватывает все субмодули («Музыка», «Популярные игры в России», «Традиционные игрушки», «Что едят в России», «Санкт-Петербург», «Загадки природы и истории» и др.);
- произведениях литературы и художественного искусства, изображающих как общемировые сюжеты, так и явления, характерные для русской культурной общности, и приведенных в качестве предмета для анализа тестируемым (картина русского художника П.А. Федотова «Портрет Н.П. Жданович за фортепьяно», рассказ «Первое выступление» Л.Р. Мадорского и А.З. Зака, «Детям о народных промыслах России» / Сост. О.Н. Алексеевой, картина В.Г. Перова «Рыболов», А.М. Васнецов «Цветущий луг» и В. Ван Гог «Ромашки» и др.);
- авторских текстах создателей тестов на чтение и аудирование (текст об играх русских школьников, текст об истории развития виртуальной реальности, текст об автомобилях и пешеходах и др.);
- прямых формулировках вопросов и указаний на «говорение», с помощью которых тестируемый представляет знания о разных культурах («Какие традиционные игрушки разных стран ты знаешь?», «Расскажи о любой игрушке. Это может быть народная игрушка-сувенир твоей страны. А может твоя любимая игрушка.», «Назови традиционные блюда страны, где ты живешь. Чем они отличаются от русских блюд?», «Ты был когда-нибудь в Санкт-Петербурге? А как называется город, в котором ты живешь? Где он находится? Твой город старинный или молодой? Сколько лет твоему городу? Что ты знаешь об истории своего города?» «Какая мысль объединяет высказывания двух общественных деятелей?» и др.);
- неочевидных формулировках вопросов на «говорение», с помощью которых тестируемый представляет знания о разных культурах («Каких домашних животных ты видел?», «В какие

игры ты любишь играть?», «В какие игры играют твои родители?», «Какой документ надо иметь, чтобы водить?» и др.);

- частных формулировках вопросов и вариантах ответов разных субмодулей – «Письмо», «Лексика. Грамматика» («В каком месяце в России празднуют наступление Нового Года?», «Какие игры предпочитают школьники разных стран?» и др.);
- вариантах ответов на тестовые вопросы («Как зовут летчика в игре? – Луи, Иван, Леопольд, Арнольд», «Этого человека звали – Альберт Эйнштейн, Мортон Хейлит, Дмитрий Менделеев» и др.);
- содержании вопросов и указаний для описания имеющегося опыта у диагностируемого в виде устного или письменного текста («В каких местах играет музыка? В какие из них ты ходил? Расскажи про один случай из твоей жизни (какой был повод, что было за место, какая музыка играла, что делали люди вокруг).», «Запиши 6-7 предложений о своей любимой игре.», «Напишите, какие народные сказки или художественные произведения о рыбах (рыбаках, рыбалке) вы читали.» и др.);
- именах, названиях, праздниках, явлениях, предметах, упоминаемых в текстах для чтения и аудирования (команда по футболу «Москва», гуслир Садко из Великого Новгорода, летчик Луи и др.);
- наборе лексических единиц, частотность употребления которых возрастает в той или иной культуре по географическим, территориальным и другим причинам («Кошка, олень, собака, енот, медведь», «Кенгуру, зебра, попугай, змея, рыба», «Репа, булочки и баранки, блины, кисель» и др.);
- видеоматериалах субмодуля «Аудирование» (выпуск передачи «Почемучка с Филей» о матрёшке, рецепт приготовления блинов, видеосюжет «Река Нева с берегами и набережными», где школьники Санкт-Петербурга рассказывают о Неве, выпуск National Geographic о дикой природе России, документальный фильм о первых паровых автомобилях и др.);
- лингвокультурологическом материале, используемом для выявления знаний о предмете у тестируемого, а также для умений работы с информацией («Суди о людях не по словам, а по делам» «Хлеб всему голова», «Янтарная комната», «Тише едешь – дальше будешь» и др.).

Такое детальное описание способов учета принципа диалога культур при создании вариантов для диагностики позволило сформулировать основные рекомендации, которыми необходимо руководствоваться при формировании КИМов для детей-билингвов по определению их уровня владения русским языком:

1. соответствие принципу от простого к сложному: увеличение количества заданий по мере возрастания уровня в единой уровневой шкале на знание русской и другой культур, умение сравнивать явления разных культур, анализировать их и делать выводы, а также усложнение содержания заданий: внедрение текстов с имплицитной информацией, использование неочевидных формулировок, привлечение новых средств представления информации;
2. использование заданий с учетом диалога культур не только при проверке продуктивных видов речевой деятельности тестируемого, но и на «Чтении», «Аудировании» и «Лексике. Грамматике». Тексты, определенным образом выстроенные формулировки вопросов и отобранные варианты ответов помогут глубже выявить знания у диагностируемых, а также замотивировать их погрузиться в изучаемый язык и культуру.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Комплексная диагностика детей, изучающих русский язык в образовательных организациях вне Российской Федерации: Дидактическое пособие. – Москва: Русский язык. Курсы, 2020. – 144 с.
3. Указ Президента Российской Федерации от 05.09.2022 г. № 611 «Об утверждении Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48280> (дата обращения: 20.02.2023).

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

A.I. Herzen State Pedagogical university of Russia

Taking into account the principle of dialogue of cultures when creating test and measurement materials for the level of diagnosis of bilingual children in Russian language

The control reflects the level of achievement of the learning goal of a particular stage. Based on the basic principles of selecting and presenting learning materials at Russian as a foreign language and non-native language lessons, the developers of diagnostic materials continue the existing methodological tradition, necessarily including the principle of dialog of cultures in the creation of tests. The article provides examples of the implementation of the principle of dialog of cultures, obtained by analyzing the materials of the Linguodidactic diagnostics of Herzen University.

Keywords: Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, bilingualism, linguodidactic diagnosis, dialogue of cultures.

Пилотное исследование аспектов мультимодальной коммуникации на онлайн-уроках по РКИ методом айтрекинга

Данная статья посвящена описанию теоретической рамки и предварительных результатов эксперимента методом айтрекинга, ставящего своей целью изучение проблемы вовлеченности студентов с позиции мультимодальной поддержки коммуникации. Изучение окуломоторных движений студентов во время предъявления учебного материала позволяет сделать выводы о влиянии особенностей цифрового дидактического контента на успешность освоения материала и интерес студента к нему.

Ключевые слова: вовлеченность, цифровая дидактика, принципы мультимедийного обучения, айтрекинг.

Актуальная проблема цифровой дидактики заключается в исследовании и описании системных преобразований учебного процесса и трансформации методов и приемов обучения в цифровой среде. В частности, значительный массив вопросов затрагивает проблему вовлеченности студентов в образовательный процесс, протекающий опосредованно, в цифровой среде (см. когнитивно-мотивационный вектор трансформации цифровой дидактики [1, с. 57]). Потерянность по ту сторону экрана зачастую не позволяет студенту как равноправному участнику образовательного процесса ощущать себя сопричастным собственному обучению, а следственно, негативно влияет на его мотивацию и интерес к обучению в целом.

Вовлеченность в образовательный процесс подразумевает академическую активность студента по освоению предъявляемого материала и его личный интерес, эмоциональное отношение к этой активности. Предполагается, что студент, заинтересованный в получении новых знаний, следит за ходом мысли преподавателя и реагирует на имеющиеся вербальные и визуальные стимулы. С точки зрения наблюдаемых показателей это может быть зафиксировано при помощи метода айтрекинга: движения глаз относительно конкретного эпизода речи преподавателя либо следуют логике урока и могут быть зафиксированы на конкретных элементах визуального материала, что свидетельствует о том, что студент активно участвует в онлайн-занятии, либо направлены на другие, вторичные элементы визуального материала и указывают на отвлеченность студента от основной мысли урока.

Кроме того, некорректно составленные материалы могут влиять на скорость и качество понимания студентом материала, что сказывается на его интересе к нему: чем более непонятен материал, тем меньше к нему субъективного интереса.

Анализ научной литературы показывает, что айтрекинговые исследования онлайн-обучения признаются перспективными, однако на сегодняшний день представлены единичными

работами. Так, в ряде работ айтрекинг использовался для получения данных о распределении зрительного внимания во время взаимодействия с учебным материалом или преподавателем на онлайн-занятии, о зрительном внимании и стратегиях взаимодействия с интерфейсом [4, 5, 6]. В рамках большого проекта по исследованию учебной коммуникации на онлайн-занятиях по русскому языку как иностранному [2] нами был проведен пилотный айтрекинг-эксперимент. Его цель состояла в том, чтобы оценить влияние изменений особенностей презентуемых материалов на специфику окулomotorных движений участников эксперимента и на результат понимания и усвоения материала, а также собрать данные о субъективном восприятии удобства, увлекательности и эффективности материалов, используемых в рамках онлайн-обучения.

В основу теоретической рамки экспериментального исследования была положена теория мультимедийного обучения Р.Е. Майера и Р. Морено [3]; на основании принципа избыточности (Redundancy Principle) и принципа сигналов (Signaling Principle) были выдвинуты гипотезы, подлежащие проверке в рамках пилотного эксперимента. Упомянутые принципы соотносятся со стремлением сделать уроки более продуктивными с точки зрения освоения материала.

Согласно принципу избыточности, учащиеся понимают материал лучше, когда им предъявляется анимация в сочетании с устным объяснением преподавателя, нежели анимация, устное объяснение преподавателя и текст на экране («people learn more deeply from animation and narration than from animation, narration, and on-screen text»). В отношении лингводидактики такой подход может быть неоправдан из-за высокой степени репрезентативности таблиц, схем, объясняющих языковые явления, особенно на начальных этапах обучения языку.

Гипотеза 1: в обучении русскому языку как иностранному экранный текст, дублирующий речь преподавателя, негативно влияет на эффективность усвоения и понимания материала и необходим в презентации.

Изучение семиотической составляющей онлайн-урока подразумевает и внимание к потенциально эффективным и неэффективным методам дополнительного аннотирования и переключения между разными визуальными опорами коммуникации: выделения слов курсором или ведение курсором по экрану без выделения; отключение демонстрации экрана; разного рода цветовые/шрифтовые акценты и др. Это соотносится с принципом сигналов, описанным Р. Майером, который заключается в приписывании большой роли тем или иным выделениям ключевых элементов демонстрируемого материала для лучшего его усвоения. Согласно принципу сигналов, визуальное графическое выделение наиболее важной для понимания и освоения материала информации способствует более эффективному обучению («people learn more deeply when cues are added that highlight the main ideas and organization of the material»). Ввиду физического

ограничения диапазона жестов рамками камеры, говорящий лишается возможности транслировать определенные жесты, которые использовались в аудитории. С точки зрения педагогического дизайна принцип сигналов может быть динамически реализован с помощью использования различных шрифтов, отличных от основного на слайде, дополнительных цифровых средств рисования, цветового выделения. С одной стороны, движущиеся и визуально выделяющиеся элементы демонстрируемых материалов должны автоматически привлекать внимание зрителя, однако, с другой стороны, например, в ходе транскрибации онлайн-занятий в практике были замечены разные компенсаторные стратегии указующих жестов: указание на элемент при помощи курсора, средств рисования, «текстовыделителя», вербально. Эффективность этих стратегий представляется неоднородной и требует верификации.

Гипотеза 2: «текстовыделитель» (highlight, маркер) наиболее эффективным средством фокуса внимания на актуальном элементе презентуемого материала; менее эффективными (в порядке уменьшения эффективности) – средство рисования (подчеркивания), курсор, вербальные указания.

Сформулированные гипотезы требуют дополнительной проверки с точки зрения их применимости к онлайн-лингводидактике.

Были подготовлены стимульные материалы – видеозаписи, имитирующие этап предъявления нового материала на онлайн-уроке русского языка как иностранного, а также тесты и форма опросника для сбора субъективных показаний участников. В основу стимульных материалов легла грамматическая тема «Приставочные глаголы движения», соответствующая уровню А2 в соответствии с системой ТРКИ. Было создано два варианта дидактических материалов, презентуемых в видеозаписи, в которых варьировались переменные “наличие / отсутствие текста-дублёра, повторяющего слова преподавателя” и “выделение целевого фрагмента презентации курсором или цветовым выделением”.

Сбор данных в рамках исследования прошёл в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина по адресу г. Москва, ул. Академика Волкова, 6. В исследовании приняли участие 10 студентов подготовительного отделения ФГБОУ ВО РОСБИОТЕХ (в качестве состава экспериментальной группы) и 8 студентов психологического факультета МПГУ (в качестве контрольной группы). Участники были распределены случайным образом на две группы соответственно двум вариантам стимульных материалов.

Протокол исследования включал следующие этапы:

1. Информирование участников о сути эксперимента, ознакомление с алгоритмом проведения сбора данных; оформление документов о добровольном решении на участие, разрешений на обработку персональных данных;
2. Проведение предварительного диагностического теста (теста на определение первичных знаний по теме, T0);
3. Предъявление стимульного материала и фиксация движения глаз участников с использованием технологии айтрекингового исследования на аппарате Eyelink 1000 Plus.
4. Проведение первого теста на проверку понимания и усвоения знаний, запоминания предъявленного материала сразу после просмотра (T1);
5. Проведение второго теста после 30-минутной паузы, направленного на проверку понимания и усвоения знаний, запоминания материала (T2);
6. Личная беседа по предварительно составленному опроснику.

Для анализа каждый слайд занятия был разбит на зоны интереса, отражающие смысловое содержание: видео преподавателя, правило, основные и дополнительные примеры, анимация, текст-дублер. Количество фиксаций на зоне интереса прямо коррелировало с временем рассматривания слайда. Поскольку разные слайды демонстрировали разное по продолжительности время, основной метрикой сравнения распределения зрительного внимания было выбрано относительное время рассматривания зон.

Результаты экспериментального исследования показали, что во время занятия основное время (в слайдах 2 и 3 – более 40%, в слайде 4 – более 20%) уделялось демонстрируемому правилу. Также значительное время занимало рассматривание анимированной иллюстрации.

Сравнение двух вариантов занятий по относительному времени рассматривания различных элементов показало следующие закономерности: основное время отводится на чтение правила, на втором месте по способности привлекать внимание учащихся оказывается анимация. Основному и дополнительному примеру уделяется приблизительно равное время, а при появлении текста-дублера он оттягивает от них внимание, и доля времени их просмотра снижается.

При наличии текста-дублера и носители, и изучающие язык респонденты уделяли ему одинаковое внимание, однако тексту и примерам уделялось относительно мало времени. При выделении важной части правила как цветом, так и курсором этой области уделялось в равной степени значительное внимание (около 20% времени). Значительной разницы во времени наблюдения цветового выделения или выделения курсором не выявлено, поскольку оба способа акцентуации внимания оказались одинаковы по своей силе.

В целом подтвердилась гипотеза о том, что уровень вовлеченности в онлайн-занятие коррелирует с мультимодальной структурой онлайн-занятия. Кроме того, метод айтрекинга показал перспективность для изучения особенностей вовлеченности и внимания во время восприятия материала, опосредованного цифровой средой. Однако для получения более значимых результатов необходимо увеличение выборки респондентов, которое предполагается в дальнейшей работе по теме исследования.

Литература

1. Лебедева, М. Ю. Векторы цифровой трансформации лингводидактики // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1(296). – С. 55-64. – DOI 10.37632/PI.2023.296.1.008.
2. Lebedeva, M. Yu., Laposhina, A. N., Alksnit, N. A., Lyashenko, T. V. RuTOC: A Corpus of Online Lessons in Russian as a Foreign Language. // *Philological Class.* – 2020. – V. 27. №. 2. – p. 19–29.
3. Moreno, R. & Mayer, Richard. A learner-centered approach to multimedia explanations: Deriving instructional design principles from cognitive theory // *IMEJ of CEL.* – 2000. – Vol. 2. №2. URL: <http://imej.wfu.edu/articles/2000/2/05/index.asp> (Дата доступа: 30.04.2023)
4. Smith, B. Methodological hurdles in capturing CMC data: The case of the missing selfrepair // *Language Learning & Technology.* – 2008. – №12(1). – p. 85–103
5. Stickler, U., & Shi, L. Eye movements of online Chinese learners // *CALICO Journal.* – 2015. – №32(1). – p. 52–81. doi: 10.1558/cj.v32i3.27737
6. Suzuki, S. Private turns: A student's off-screen behaviours during synchronous online Japanese instruction // *CALICO Journal.* – 2013. – № 30(3), p. 371–392. doi:10.11139/cj.30.3.371-392

Alksnit N.A.

Russian Biotechnological University, Pushkin State Russian Language Institute

Pilot study of aspects of multimodal communication in online lessons on Russian as a foreign language using the eyetracking method

The article describes the theoretical framework and preliminary results of the eye-tracking experiment, which aims to study the problem of student involvement from the point of multimodal communication support. The study of oculomotor movements of students during the presentation of educational material allows us to draw conclusions about the influence of the features of digital didactic content on the success of assimilation of the material and the student's interest in it.

Key words: engagement, digital didactics, principles of multimedia education, eye-tracking.

**Аманбаева Сайра Элтындиевна,
Шамурзаева Толкунай Турсуновна**
Кыргызский государственный университет им. И. Арабаева
Кыргызская Республика, г. Бишкек
shamurzaeva.t.t@gmail.com; sayra.amanbayeva@mail.ru

Коммуникативная направленность при обучении темы “Портрет. Внешность и характер человека” в практическом курсе русского языка

В статье предлагается вторая 2-я часть занятия на тему «Портрет. Внешность и характер человека» из практики преподавания русского языка как второго для студентов неязыковых факультетов.

Ключевые слова: коммуникативная направленность, портрет, характер, свойства личности, речевая деятельность.

Одной из важнейших задач обучения русскому языку как второму является формирование коммуникативной компетенции обучающихся. Принципы коммуникативного метода в обучении были подробно разработаны Е.И. Пассовым [5].

Предлагаемая разработка состоит из двух занятий и составлена в соответствии с речевой тематикой рабочей программы для студентов 1 курса национальных групп по теме: «Портрет. Внешность и характер человека. Свойства личности».

Широкое использование коммуникативных заданий и упражнений является главным средством создания возможностей общения в соответствии с современными тенденциями. Они создают и поддерживают потребность обучающихся в общении, последовательно формируют и совершенствуют коммуникативные умения и навыки, обеспечивают переход от воспроизводства речи к самостоятельной продукции, к неподготовленной речи в различных ситуациях общения.

В течение всего занятия студентам предлагаются устные и письменные задания для решения различных коммуникативных задач. Во всех коммуникативных ситуациях учащиеся могут свободно выражать свою точку зрения и обсуждать актуальные для них проблемы [4, с. 85].

В этой связи отобранный речевой и грамматический материалы занятия даны во взаимосвязи и распределены в устных и письменных заданиях. В качестве дидактического материала привлекаются тексты из художественной литературы с описаниями черт и свойств личности, способствующие отработке согласования определения с определяемым словом, обогащению словарного запаса студентов, умению характеризовать свойства личности человека [2, с. 11].

2-е занятие

Черты характера человека. Свойства личности

Задание 1. Запомните!

Слова со значением «свойства личности» могут характеризовать человека с разных сторон. Их можно разделить на 4 основные группы:

1. Нравственная характеристика: добрый, злой
2. Интеллектуальные возможности личности: способный, талантливый
3. Характеристика поведения: вежливый, грубый
4. Характеристика отношения человека к работе и людям; профессиональные качества: серьезный, легкомысленный, безответственный.

Задание 2.

Посмотрите по словарю и запомните значения следующих слов. С некоторыми из них составьте словосочетания. Согласуйте определения с определяемым словом в роде, числе и падеже.

Образец: *справедливый человек (ед. ч., м. р., И.п.)*

мудрое решение (ед.ч., ср. р., И.п.)

Скромный, мудрый, справедливый, честный, гордый, жестокий, ленивый, искренний, порядочный, жадный, подлый, завистливый, добрый, щедрый.

Задание 3.

Определите значение слов исходя из значения составных частей.

Образец: *доброжелательный – желает добра*

Трудолюбивый, жизнерадостный, миролюбивый, злопамятный, трудоспособный, безответственный, равнодушный.

Задание 4.

Образуйте от данных ниже прилагательных существительные со значением «свойства личности» по образцу. Скажите, положительными или отрицательными качествами человека являются данные характеристики? Обратите внимание на употребление суффиксов **-ота**, **-ость** с существительными.

Образец: *добрый – доброта;*

а) Простой, прямой, красивый, заботливый.

б) *Скромный – скромность*

вежливый –

смелый –

решительный –

верный –

трудоспособный –

внимательный –

ответственный –

веселый –

серьезный –

честный –

отзывчивый –

находчивый –

целеустремленный

добросердечный

Задание 5. Образуйте от данных существительных прилагательные, согласуйте их с подходящими по смыслу определяемыми словами.

Образец: *Легкомыслие – легкомысленное занятие; деликатность – деликатный человек*

Эрудиция, искренность, жадность, правдивость, равнодушие, лицемерие, добросовестность, щедрость, эгоизм, грубость, невежество, вежливость, лень.

Задание 6.

Подберите к словам из левой колонки антонимы из правой:

добрый	талантливый
бездарный	жадный
вежливый	общительный
легкомысленный	грубый
равнодушный	смелый
замкнутый	серьезный
щедрый	злой
трусливый	отзывчивый

Задание 7.

Подберите к данным словосочетаниям словосочетания антонимы. Со словами, характеризующими человека, составьте предложения.

Образец: *мягкий характер – твердый характер (У неё твёрдый характер).*

Щедрый человек, мягкий голос, талантливый писатель, смелый поступок, справедливое решение.

Задание 8.

Выполняйте это задание работая в парах. Составьте короткие диалоги, по-разному отвечая на слова собеседника.

а) намеренно; б) полным или неполным согласием; в) возражением.

Образец:

а) – Алия высокого роста.

– Не знаю, по-моему, она невысокая.

б) – У девушки гладкие волосы.

– По-моему, у нее волосы слегка волнистые.

в) – У неё смуглое лицо.

– Я с тобой не согласен, у неё лицо белое.

Задание 9. Запомните модели, с помощью которых сообщают о свойствах личности:

Кто? (– это) Какой? Человек (скромный, честный, ленивый, добрый).

Кто? (Каков?) (скромен, честен, ленив, добр).

Кто? (отличается чем? (скромностью...)).

Кому (не) свойственно что? (скромность, ...).

Задание 10. Опишите характер вашей лучшей подруги (или друга). Скажите, какие черты характера вы в ней (или в нём) цените и почему?

Задание 11. Сообщите о свойствах личности.

Образец: *Мой брат – добрый*

Моя сестра –

Мой сосед –

Моя одноклассница –

Он –

Она –

Задание 12. Подумайте, как можно назвать человека:

– которого не волнуют радости и несчастья других людей;

– который легко знакомится с другими людьми, умеет поддерживать разговор в незнакомой компании;

– который не любит трудиться;

– который не любит говорить о своих успехах, не хвалит себя;

– который долго помнит причиненное ему зло;

– который обладает глубоким умом и большим жизненным опытом.

Задание 13. Задайте своему сокурснику (сокурснице) вопросы по каждому пункту предлагаемой анкеты и напишите о нём (о ней) рассказ-характеристику, употребив выделенные в тексте анкеты словосочетания.

1. Достоинство, которое вы больше всего цените в людях.

2. Ваша отличительная черта.

3. Недостаток, который внушает вам отвращение.

4. Ваше представление об идеале человека.

5. Ваше любимое изречение.

Завершающим этапом темы «Черты характера человека. Свойства личности» является составление характеристики в устной и письменной формах. Используя модели речевых и письменных заданий, студенты составляют характеристику близкого им человека.

Таким образом, предложенная организация учебного материала способствует развитию всех видов речевой деятельности и реализации коммуникативных потребностей, обучающихся в учебной и профессиональной сферах общения.

Литература

1. Алимпиева Л.В., Алымбекова С.М. Практический курс русского языка / Учебное пособие I часть. – Бишкек, 2014. – 500 с.
2. Аманбаева С.Э., Шамурзаева Т.Т. Коммуникативная направленность при обучении темы “Внешность и характер человека” в практическом курсе русского языка // Вестник КГУ И. Арабаева. – Бишкек, 2022. – Выпуск №2. – С. 11-15.
3. Булатова В.А., Парманасова С. Дж., Чепекова Г.С. Русский язык. Практический курс. – Бишкек : Аркус, 2020. – 160 с.
4. Гавронова, Ю. Д. Интенсивные методы на занятиях РКИ при закреплении лексики по теме «Здоровье» // Обучение русскому языку как иностранному в современном образовательном пространстве: Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Ульяновск, 09–10 июня 2020 года / Под общей редакцией Е.В. Корочкиной. – Ульяновск : Ульяновский государственный технический университет, 2021. – С. 84-89.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : Рус. яз., 1989. – 276 с.

Amanbaeva C., Shamurzaeva T.
I. Arabaev Kyrgyz State University

Communicative direction in teaching the theme "Portrait. Appearance and character of a person" in a practical course of the Russian language

The article presents the second part of the lesson on the theme “Portrait. Appearance and character of a person” from the practice of teaching Russian as a second language for students of non-linguistic faculties.

Keywords: communicative direction, character, personality traits, portrait, speech activity.

Аттокурова Сюита Абдыбековна

Нарынский государственный университет

им. С. Наматова

sayfylla-ab@rambler.ru

Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович

Иссык-Кульский государственный университет

им. К. Тыныстанова

abdullaev.sayfullah@gmail.com

Компоненты моделей полипредикативных предложений в разносистемных языках

В данной статье представляется описание ключевых вопросов выражения синтаксической связи между компонентами полипредикативных предложений. Авторы рассматривают русский и тюркские языки. В русском языке функционируют союзы и местоименные слова. В тюркских языках в этой роли используются послелого и аффиксы.

Ключевые слова: полипредикативное предложение, союз, послелог, причастие, аффикс, синтаксическая связь

В русском и тюркских языках при образовании сложноподчиненных полипредикативных предложений используется разная языковая техника. В данном случае у нас вызывает интерес способ соединения предикативных единиц в составе полипредикативного целого. Именно это является важным при моделировании полипредикативных предложений. В русском языке это союзы, союзные слова, местоименно-соотносительные скрепы.

Возьмем для примера полипредикативную фразу-сентенцию:

Тот человек не свободен, кто сам себе не хозяин.

Это полипредикативное высказывание русского языка организовано при использовании местоименно-соотносительных слов «*тот... кто*». Здесь очевиден синтаксический способ выражения концепта «Свобода». Поскольку данный концепт можно охарактеризовать как бинарный, то в данном примере дается определение несвободного человека, точнее условия такого его состояния.

Сопоставим полипредикативное высказывание с параллельным из кыргызского языка:

Ким оз озуно ээ болбосо, ошол адам эркин эмес.

Это высказывание построено по структурной схеме модели **{{(ким ...Tv –ca), (...Adjсвоб Сор)}}**

Смысл данного предложения можно передать и монопредикативной конструкцией:

Оз озуно ээ болбогон адам эркин эмес. 'Не владеющий собой человек не свободен'.

Данное простое предложение с сентенциональной семантикой несвободы в качестве обликаторного компонента имеет развернутое определение. Оно не укладывается в число традиционных актантов и пространственных локализаторов, являющихся компонентами структурной схемы моделей простого предложения, но как компонент репрезентента концепта «свобода» таковым является модель предложения:

{Adj Nnom Adjсвод Сор} – какой кто/что свободен/несвободен

Перед нами простое, но не элементарное предложение.

В тюркологии базой для адекватного понимания и описания полипредикативных конструкций являются работы известного тюрколога Е.И. Убрятовой [8]. Со стороны структуры выделяются полипредикаивные конструкции (ППК) аналитического и синтетического типов. Они различаются по способу соединения предикативных единиц в составе ППК. В ППК аналитического типа предикативные единицы соединяются при помощи скреп типа союзов. Например, в современном уйгурском языке в ППК:

Уйг. *Балилар иссиқ кийинивалди, чўнки һава райи соғуқ еди.* – ‘Дети оделись тепло, так как погода была прохладной’, – две предикативные единицы соединяются между собой при помощи аналитической скрепы – союза **чўнки**.

В ППК аналитического типа предикативные единицы устроены примерно так же, как и простые предложения. Для тюркских языков принципиальную значимость здесь исследователи усматривают в том, что сказуемые, как и в простом предложении, так и в предикативных единицах в составе ППК аналитического типа имеют личную, или, как говорят алтаисты, финитную форму. Поэтому они замыкают готовые структуры, которые как кирпичики соединяются при помощи аналитических скреп. Причастно-последеложные конструкции как объект нашей исследовательской работы построены по иной типологической схеме.

Причастие в «Словаре лингвистических терминов» определяется как склоняемое глагольное имя [2, с. 363]. Причастия – активно употребляемая форма глагола в тюрко-монгольских языках. Они отличаются своей полифункциональностью. В разных конкретных языках отмечаются разные наборы причастных форм. В основном они дифференцируются по темпоральному значению. Выделяются причастные формы прошедшего времени, настоящего времени, будущего времени, настоящего-будущего времени. Например, в уйгурском языке – причастие прошедшего времени на **-ган**, настоящего-будущего времени на **-ар** [6, с. 314-315]. В киргизском языке выделяется причастная форма еще не осуществившегося действия на **-а элек** [1, с. 96-110]. Она отмечается только в сибирских тюркских языках [1, с. 96].

Выделяются следующие функции причастий: 1) функция определения; 2) функция сказуемого простого предложения; 3) функция зависимого сказуемого в полипредикативном сложном предложении. В контексте нашей работы для нас более интересна третья функция, поскольку именно в этой функции причастия сочетаются с последелогам и другими служебными словами. Например:

Тат. *Балалар зурайган саен, мәсьәләләр күбәйде.* – ‘По мере того, как дети подрастали, увеличивались проблемы’

В этом примере причастие прошедшего времени на **-ган** сочетается с последелогом *саен*. Передается значение повторяемости событий, описываемых в главной и зависимой предикативных единицах. Причастие употреблено в роли сказуемого зависимой предикативной единицы, т.е. в инфинитной форме, в составе которой оно сочетается с соответствующим последелогом, управляющим падежной формой номинатива (именительного падежа).

Последелогам называют «служебное слово (служебный элемент), выполняющее морфосинтаксическую функцию, соответствующую предлогу, но в отличие от последнего

находящееся в постпозиции и нередко не обладающее свойством раздельнооформленности» [2, с. 341].

Послелогои – это одна из разновидностей служебных слов, составляющих типологическую особенность тюркских и монгольских языков. Свое название они получили потому, что, сочетаясь со знаменательными словами, следуют за ними в постпозиции. Этим они отличаются от предлогов в русском языке.

Обратимся к определению послелогов на материале тувинского языка. Авторы «Грамматики тувинского языка» пишут: «Послелогом называется неизменяемая служебная часть речи, которая употребляется в синтаксическом сочетании с знаменательным словом (существительным, местоимением и какой-либо именной формой глагола или субстантивированным словом из других частей речи), образует вместе с ним зависимый член предложения, управляемый другим членом предложения (обычно представляющим собой глагольную форму, иногда существительное, прилагательное и т.п.) и поясняющий его в пространственном, временном и различных других отношениях» [3, с. 434].

Послелогои связывают не только отдельные зависимые слова со словами, от которых они зависят, но зачастую они выполняют аналогичную функцию в сложном предложении. Послелогои связывают предикативные части сложного предложения, выполняя функцию подчинительных союзов [3, с. 435].

Послелогои делятся на собственно послелогои и функционально близкие к ним служебные имена. Еще Т.М. Мелиоранский отмечал, что к послелогам относятся слова, имеющие самостоятельное значение *алд, аст, уст* [4, с. 68]. Другие послелогои, писал автор, «не имеют самостоятельного значения – *менен, бери*» [4, с. 69]. Следовательно, фактор изменяемости / неизменяемости маркирует две группы служебных слов. Собственно послелогои являются неизменяемыми словами, а служебные имена способны присоединять аффиксы падежей и лично-притяжательного оформления [3, с. 434]. Например:

Уйг. *Униң орнига Кумулниң веңи килип, Арсилан хан өз қейнатиси Бугузун бәғни бәлгүләди* (ХА ОЧ 331) ‘Вместо него Арсилан хан ваном Кумула назначил своего тестя Бугузун бека’, – в данном случае послелог *орнига* сочетается с местоимением *у* в родительном падеже.

Еще пример:

Тат. *Салкын көзге яңгыр сөякләргә кадәр үтәп өшетә* (АА Т 3) – ‘Холодный осенний дождь произывает до костей’, – здесь послелог *кадәр* управляет формой дательно-направительного падежа.

Послелого и служебные имена расширяют, дифференцируют и уточняют значения падежей. Они сочетаются со знаменательными словами в форме того или иного падежа. Поэтому говорят о своеобразном послеложном управлении. Так, в современном уйгурском языке выделяются послелого, которые управляют основным, дательно-направительным и исходным падежами [6, с. 258].

Послелого и служебные имена могут сочетаться как с именами, так и с причастиями и другими глагольными формами. В целом функционирование послелогов хорошо изучено на уровне простого предложения. Особенно различие по сравнению с функционированием на уровне сложного, полипредикативного предложения заметно на материале монгольского языка.

Субстантивно-послеложные сочетания функционируют на уровне простого предложения, образуя свою форму, а причастно-послеложные конструкции являются единицами синтаксиса сложного предложения. Другими словами, одни и те же послелого могут употребляться на двух уровнях синтаксической системы языка. Однако в разных языках встречаются отдельные послелого, которые могут употребляться только на одном уровне.

В монгольском языке отдельные авторы, обращаясь к причастно-послеложным конструкциям, выделяют 63 послелога [5, с. 38]. При этом они обнаружили, что в сфере ППК употребляются 57 послелогов. Другими словами, на уровне полипредикативных построений употребляется меньше послелогов.

Общая закономерность такова, что отдельные послелого, используемые в простом предложении, не участвуют в построении ППК. Однако исследователи монгольского языка тем не менее пишут: «не исключено, что некоторые послелого могут оформлять только ППК» [5, с. 38]. Наши наблюдения подтверждают истинность таких предположений. Например, в современном уйгурском языке есть такой послелог. Это послелог *сири*. Он встречается только в составе причастно-послеложных конструкций. Например:

Уйг. *Ямғур яққан сири, кочилар патқақ болуварди* ‘По мере того, как шли дожди, улицы становились грязными’

Значение периодичности повторяющихся событий в главной и зависимой предикативных единицах в других тюркских языках передается причастиями в сочетании с послелогом *саен/сайын*. Этот послелог может употребляться и в простом предложении в составе субстантивно-послеложных сочетаний. Например:

Кирг. *Айыл сайын* – ‘в каждом селе’.

Тат. *Кеше саен* – ‘у каждого человека’ (пример употребления данного послелога в ППК в татарском языке см. выше).

Что касается уйгурского языка, то на уровне простого предложения значение периодичности выражается при помощи частицы *һәр* – ‘*всякий, каждый*’, которая употребляется с нумеративом *бир* ‘*один*’.

Например:

Уйг. *Һәр бир өйдә* – ‘в каждом доме’.

Обращаясь к ППК времени в современном тувинском языке, Л.А. Шамина констатирует, что «чем сложнее выражаемые моделью семантические отношения между событиями, тем, как правило, сложнее оказывается ее структурная организация» [7, с. 69].

Таким образом, принципиальное различие между показателями синтаксической связи предикативных единиц в русском и тюркских языках заключается в том, что в русском языке в сложном предложении используются иные по сравнению с простым предложением служебные слова. Вместо предлогов здесь используются союзные средства связи. В тюркских языках как в простом, так и в полипредикативном предложении мы видим послелог в сочетании с падежными аффиксами.

Литература

1. Абдуллаев С.Н. Причастие еще не совершившегося действия в роли зависимого предиката // Структурные и функциональные типы сложных предложений. – Новосибирск, 1982. – С. 96-110.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – Москва, 1969.
3. Исхаков Ф.Г., Пальмбаха А.А. Грамматика тувинского языка. Фонетика и морфология. – Москва : Издательство восточной литературы, 1961. – 470 с.
4. Мелиоранский Т.М. Краткая грамматика казак-киргизского языка. Ч. I. Фонетика и этимология. СПб Тип. Императорской акад. наук, 1894.
5. Скрибник Е.К., Ельмакова И.В. К описанию причастно-послеложных конструкций монгольского языка // Морфология глагола и структура предложения. – Новосибирск, 1990. – С. 38-63.
6. Строй уйгурского языка. – Алма-Ата : Наука, 1989. – 470 с.
7. Шамина Л.А. Временные полипредикативные конструкции тувинского языка. –Новосибирск : Наука, 1987. – 137 с.
8. Убрятова Е.И. Исследования по синтаксису якутского языка. Ч. 2. Сложное предложение. Кн. 1. – Новосибирск, 1976.

This article presents a description of the key issues of expressing the syntactic relationship between the components of polypredicative sentences. The authors consider Russian and Turkic languages. The Russian language actively uses analytical indicators and pronominal words. In Turkic languages, postpositions and affixes are used in this role.

Key words: polypredicative sentence, conjunction, postposition, participle, affix, syntactic connection

Богачева Галина Федоровна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

GFBogacheva@pushkin.institute

Словарное отражение национально-культурного компонента значения: объяснительные vs демонстрирующие словари

В статье рассматриваются способы предъявления национально-культурной информации в объяснительных (имеющих семантизирующий текст) и демонстрирующих (без семантизирующего текста) словарях. Особое внимание уделяется компонентам, формирующим национально-культурный сегмент значения, в Русском тематическом словаре – словаре демонстрирующего типа. Несмотря на типологическую разность, подход к отражению национально-культурного компонента значения в словарях указанных типов обнаруживает значительное сходство.

Ключевые слова: значение слова, национально-культурный компонент, объяснительный словарь, демонстрирующий словарь.

Назначение словаря – представлять информацию о заголовочных единицах в соответствии со своим типом, жанром и адресацией. Если словарь ставит задачу интерпретировать лексические единицы так, чтобы их представление соответствовало тому, *как* они существуют в сознании носителей языка, то национально-культурный компонент значения обязательно должен присутствовать в лексикографическом описании. Однако по большей части в лексикографии на протяжении долгого времени такой компонент в толкованиях, а также в других зонах словарной статьи если и возникал, то нерегулярно, преимущественно в тех случаях, если слово действительно обладало ярким национальным колоритом, ср.: **заяц** – а) ‘Небольшой, *пугливый* зверек отряда грызунов, с длинными задними ногами и длинными ушами’ (МАС – есть указание на культурно окрашенный компонент ‘пугливый’ = ‘трусливый’); б) ‘Зверёк отряда грызунов, с длинными ушами и сильными задними ногами <...>’. *Труслив как з.* (СОШ – экспликация семы ‘трусливый’ в речении); в) ‘Небольшой зверёк отряда грызунов с длинными задними ногами, длинными ушами и коротким хвостом’ <...> • *Традиционный персонаж русского фольклора – слабый, беззащитный, трусливый зверь* (БТС – экспликация упомянутой семы в особой зоне словарной статьи посредством культурологического комментария); **волк** – а) ‘Хищное животное сем. псовых, обычно серой окраски, родственное собаке’ (МАС – в толковании культурный компонент не отражен, частично он вводится в зоне фразеологии); б) ‘Хищное животное сем. псовых’ (СОШ – культурный компонент присутствует в иллюстративной зоне в виде фразеологических единиц, пословиц и

поговорок); в) 'Хищное животное сем. псовых' (БТС – национально обусловленная часть значения присутствует в зоне иллюстраций – ФЕ и пословиц и поговорки, а также в виде культурологического комментария о фольклорной роли волка как персонажа сказок).

Не все единицы, обладающие национально-культурной окраской, получают в словарях интерпретацию, содержащую элементы, дающие представление о ее характере. Очевидно, что в отдельных случаях в глазах авторов она не имеет достаточной степени значимости, чтобы быть отраженной в словарном описании. Чаще же всего это происходит, ввиду того что, как правило, эта часть значения слова не относится к его центральной, сигнификативной, части – национально (культурно) обусловленная часть значения преимущественно относится к области сигнификативного фона, а также к области денотативного значения. Под сигнификативным фоном понимается совокупность сем, не входящих в семный набор, обязательный для смыслоразличения и образующий ядро значения, но обусловленных самим этим набором, порождаемых им. В свою очередь, денотативное значение состоит из всех признаков денотата, обладающих свойством общезначимости для носителей языка независимо от их роли в смыслоразличении, от их существенности / несущественности [2, с. 19-20].

Единицы, обнаруживающие культурный компонент в сигнификативном значении (вроде известных *коммуналка, окрошка, антоновка, кремль, ковш* и под.), относительно немногочисленны, и их словарная интерпретация мало чем отличается от интерпретации «обычных» слов: и у тех и у других есть интегральные и дифференциальные признаки, которые требуется эксплицировать, только у первых эти признаки обладают национально обусловленной индивидуальностью, семантически не сопоставимой с другими языками.

А вот лексических единиц с культурным компонентом, не входящим в состав сигнификативного значения, очевидно, несопоставимо много. Нас интересуют именно они.

Культурный компонент значения в данной статье мы понимаем достаточно широко, как некое неоднородное семантическое образование, формирующее коннотативные смыслы, ассоциативные связи, содержащее эмоционально-оценочную составляющую, влияющее на системные отношения лексической единицы (прежде всего на реализацию ее лексической сочетаемости), проявляющееся на уровне формирования фразеологических единиц, функционирующее в рамках паремий и др.

В центре внимания исследователей эта часть значения оказалась в связи с возникновением такой дисциплины как «русский язык как иностранный», когда встала задача обучать неносителей русского языка реальному общению во всей его богатой нюансировке, с теми оттенками смысла и эмоций, которые заложены едва ли не в каждой лексической единице. Вслед за поисками решений

научно-методического плана (см., например, известную работу Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [1]) появились и собственно научные исследования, в которых поднимались эти вопросы (например, работы В.В. Морковкина [2], Г.В. Степановой и А.Н. Шрамма [5] и многочисленные статьи, посвященные неимоверно популярной в то время теме). Обобщением накопленного на тот момент знания явилась череда лингвострановедческих словарей; достойным результатом лексикографических исследований в этой области стал лингвострановедческий словарь «Россия» [4]. На уровне общефилологического, то есть не специализированного, как в вышеупомянутом словаре, описания подчеркнутое и последовательное внимание к предъявлению национально-культурного компонента значения слова можно отметить в «Большом универсальном словаре русского языка» [3], в котором реализуются все способы и приемы его презентации, начиная с толкования и сочетаемости и кончая зонами фразеологии, страноведения и даже этимологической справки.

Об отражении национально-культурного компонента легко говорить, когда речь идет о словарях объяснительного типа, то есть словарях, которые по своим определяющим характеристикам предполагают наличие широкого спектра вербальных описательных средств, таких как толкования, пояснения, комментарии, изъяснения и под. В совокупности с другими средствами – речениями, иллюстративными предложениями и т.д. – такие словари, даже не ставя перед собой подобной задачи специально, способны вполне удовлетворительно дать понятие о национально-культурной специфике заголовочного слова (см. приведенные выше примеры описания слов *заяц* и *волк*).

Отражение национально-культурного компонента становится проблемой, как только переносится в среду демонстрирующего словаря, то есть словаря, типологической особенностью которого является принципиальное отсутствие семантизирующих вербальных средств описания. Встает вопрос, можно ли вообще и какими средствами представить данную часть значения в словаре, не имея возможности воспользоваться толкованиями и изъяснениями.

Рассмотрим, как может решаться указанная проблема, на примере «Русского тематического словаря», работа над созданием которого ведется в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. «Русский тематический словарь» – словарь тематико-идеографического типа, в котором лексические единицы группируются в соответствии с заданной логико-методической классификацией, а также на основании системных лингвистических и лингво-логических связей. Авторами был избран классический вариант тематического словаря – лексикографического произведения, в котором значения слов представляются с опорой исключительно на их место в смысловой группе (включая системные связи), без явного предъявления их значения (т.е. без толкования), что, к слову,

позволило существенно увеличить словник. Понимая, что тематический словарь – это словарь, обеспечивающий продукцию речи, авторы модифицировали классическую модель, расширив словарные статьи за счет введения полноценной зоны грамматической характеристики, зоны системных отношений (синонимы, антонимы и др.), сочетаемостной зоны (включает типичные с точки зрения синтаксиса и лексического наполнения модели и иллюстративные предложения) и зоны культурологических единиц. Две последние названные зоны стали (помимо решения прочих задач) зонами представления национально-культурной семантической составляющей заголовочных слов.

Не имея возможности представить лексическое значение слова посредством семантизирующего текста, Русский тематический словарь обращается к тем аспектам его семантики, через которые оно проецируется на уровне лексической системы, – его системным связям: парадигматике (главным образом синонимическим, антонимическим и гипонимическим отношениям) и синтагматике (способности слова реализовывать свое значение через сочетания с другими словами). Парадигматические характеристики слова в демонстрирующем словаре практически ничего не дают в плане отражения национально-культурной специфики (ибо с этой точки зрения системно соположенные единицы являются такими же «слепыми», никак не раскрываются, как и заголовочное слово); их назначение – с помощью встраивания заголовочного слова в определенное объединение единиц раскрывать с разной степенью точности сигнификативное значение заголовочного слова.

Синтагматические же характеристики представляют широкие возможности для отражения культурного аспекта значения, зафиксированного в сигнификативном фоне – каждый такой компонент значения слова обычно реализуется либо в словосочетании, либо отражается в иллюстративном предложении, ср.: а) **заяц** – <...> *труслив* как ~; <...> • <...> «На заре | Лишь заяц *крадется* к норе | И прыгая назад, вперёд, | Свой след запутанный *кладёт*» (М.Ю. Лермонтов. Боярин Орша); б) **зайка** – <...> • «*Трусишка* зайка серенький | Под ёлочкой скакал» (детск. новогодняя песня «В лесу родилась ёлочка», стихи Р.А. Кудашевой, муз. Л.К. Бекмана); «Всех прежде зайка серенький | Из кустика соседнего | Вдруг выскочил, как встрёпанный, | И *наутёк пошёл!*» (Н.А. Некрасов. Кому на Руси жить хорошо); в) **заинька** – • «Серый *заинька* в кустик *спрятался*, | Приложил ушки, сам *дрожит, как лист*» (А.Н. Майков. Пастух) (для слова *заяц* и его производных демонстрируется сема ‘трусливость’); г) **лиса** – *хитрая* ~; <...> *хитрый* как ~ (в данных словосочетаниях фиксируется сема ‘хитрость’); д) **сорока** – ~-воровка; <...> *трещать* нсв. как ~; ~ стрекочет нсв. (*трещит* нсв., *утащила что-л. блестящее*) (приведенные ряды реализуют представления о вороватости и характерном назойливом крике сороки).

Иллюстративные предложения также могут содержать сведения, относимые к области денотативного представления, ср.:

а) **рябина** – <...> • «Милы искусственные розы | И свист запечного сверчка. | А после первого мороза | *Рябина горькая сладка*» (Д. Самойлов. Наташа) (отражается общезначимое для носителей языка знание о том, что горечь ягод рябины пропадает, после того как их прихватило заморозками); б) **подорожник** – <...> • «Тут подорожник закрывает тропки, | *От раны исцеляющий, зелёный*» (В.А. Луговской. Сказка о дедовой шубе); «Напой меня | живой водою, | утренней росой | освежи, | подорожником | да лебедою | *раны и ушибы | обложи!*» (Н.Н. Асеев. Моё солнце) (фиксируется денотативное представление о лечебных свойствах подорожника и способе его употребления); в) **ромашка** – <...> гадать по ~е; <...> • <...> «*Любит? не любит? Я руки ломаю | и пальцы | разбрасываю разломавши | так *рвут загадав* и пускают | по маю | *венчики* встречных ромашек*» (В.В. Маяковский. Любит? не любит?..) (отражается денотативное представление о цветах ромашки как атрибуте гадания о любви).

Собственно национально-культурный фон (понимаемый широко, и как часть сигнификативного фона, и как часть более отдаленных от ядра значения фрагментов) отражается в особой зоне и может демонстрироваться с помощью:

1) пословиц и поговорок, ср.: а) **овца** – Одна паршивая овца всё стадо портит (*посл.*); С паршивой овцы хоть шерсти клок (*погов.*); б) **кошка** – Отольются кошке мышкены слёзки (*посл.*); Знает кошка, чьё мясо съела (*погов.*); в) **яблоко** – Яблоко от яблони недалеко падает (*посл.*); г) **редька** – Хрен редьки не слаще (*погов.*);

2) крылатых выражений, ср.: а) **ворона** – Ворона в павлиньих перьях (*крылат. выраж.*; из басни И.А. Крылова «Ворона»); б) **лань** – В одну телегу впрячь не можно | Коня и трепетную лань (*крылат. выраж.*; из поэмы А.С. Пушкина «Полтава»);

3) традиционных именовании персонажей русского фольклора, ср.: а) **лиса** – Лиса Патрикеевна (персонаж нар. сказок); б) **волчок** – Волчок серый бочок (персонаж нар. сказок);

4) ассоциативно и коннотативно значимых для русского сознания названий объектов культуры в широком понимании (названий литературных, музыкальных, живописных произведений, кинофильмов, игр, праздников и т.п.), ср.: а) **волк** – «Иван-царевич и Серый волк» (нар. сказка); «Иван-царевич на Сером Волке» (картина В.М. Васнецова); б) **кошка** – Кошки-мышки (детск. игра); в) **сеять** – «Баба сеяла горох» (нар. детск. игра); в) **грач** – «Грачи прилетели» (картина А.К. Саврасова); г) **вербный** – Вербное воскресенье (нар. название церк. праздника Входа Господня в Иерусалим); д) **крокодил** – Крокодил Гена (персонаж мультсериала о Чебурашке и крокодиле Гене, реж. Р. Качанов, сценарий Э. Успенский и Р. Качанов);

5) общеизвестных цитат из песен, считалок, игровых присловий и т.д.: а) **зайчик** – «Раз, два, три, четыре, пять, | Вышел зайчик погулять» (детск. нар. стихи); б) **сорока** – «Сорока-ворона кашу варила, | Деток кормила..» (из нар. детск. потешки); в) **букет** – «Я буду долго | Гнать велосипед. | В глухих лугах его остановлю. | Нарву цветов. | И подарю букет | Той девушке, которую люблю» (Н.М. Рубцов. Букет; *тжж.* песня, муз. А.А. Барыкина); г) **отцвести** – «Отцвели уж давно | Хризантемы в саду» (известный романс на сл. В.Д. Шумского, муз. Н.И. Харито).

Все упомянутые типы единиц в совокупности, как кажется, способны представлять национально-культурный сегмент семантического пространства русской лексической системы, способствовать пониманию многих непрямых смыслов, коннотаций и ассоциаций, возникающих в речи. В лексикографическом плане достаточно сложной задачей является вынужденное ограничение на ввод подобных единиц в словарь, обусловленное тем, что Русский тематический словарь не предполагает наличия семантизирующих текстов. Значит и единицы, представляющие культурный фон, должны быть понятны без пояснений; другие единицы в словарь не включаются. Этой же причиной объясняется почти полное отсутствие в словаре фразеологизмов как единиц, по природе своей требующих обязательного раскрытия значения.

Несмотря на типологически обусловленное различие объяснительных и демонстрирующих словарей, в подходе к предъявлению национально-культурного компонента они обнаруживают вполне ощутимое принципиальное сходство. И те и другие предпочитают отображать культурный фон в словарных зонах, представляющих сочетаемостные свойства заголовочной единицы как проявление ее семантики, а также в специализированных зонах, содержащих соответствующую информацию или единицы, способствующие ее пониманию. Объяснительные словари более свободны в выборе раскрывающих культурный компонент заголовочного слова единиц, поскольку не ограничены в семантизирующих инструментах; демонстрирующие словари могут позволить себе большую свободу в отношении разнообразия таких единиц и их количества, с тем чтобы максимально ясно представить соответствующий фрагмент значения заголовочной единицы. И тот и другой типы словарей решают разные задачи, но в подходе к решению рассматриваемой в данной статье проблемы они оказываются весьма близки.

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4 изд., перераб. и доп. – Москва: Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: дис. в форме доклада д-ра филол. наук / Институт русского языка им. А.С. Пушкина. – М., 1990. – 72 с.

3. 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.
4. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. – Москва: АСТ-Пресс, 2009. – 725 с.
5. Степанова Г.В., Шрамм А.Н. Введение в семасиологию русского языка: учебное пособие. – Калининград: КГУ, 1980. – 72 с.

Bogacheva G.F.

Pushkin State Russian Language Institute

Dictionary Reflection of the National-cultural Component of Meaning: Explanatory vs Demonstrating Dictionaries

The article discusses the ways of presenting national-cultural information in explanatory (having a semanticizing text) and demonstrating (without a semanticizing text) dictionaries. Special attention is paid to the components forming the national-cultural segment of meaning in the Russian Thematic Dictionary – a dictionary of the demonstrating type. Despite the typological difference, the approach to reflecting the national-cultural component of meaning in the dictionaries of these types reveals significant similarities.

Keywords: meaning of a word, national-cultural component, explanatory dictionary, demonstrating dictionary.

**Боколова Салтанат Денисаковна
Иманалиева Таалайгуль Ишенбековна
Мурзалиева Джамиля Джумабаевна**

Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына
bokolova@mail.ru; taalaika_82@mail.ru; djamilya19641012@mail.ru

Современная вербальная коммуникация на уроках русского языка

В данной научной статье рассмотрены некоторые аспекты современной вербальной коммуникации на уроках русского языка в высшей школе. Методика работы по развитию устной речи по русскому языку как неродному позволяет решать прикладные задачи в процессе изучения русского языка: прежде всего, выработать такие приёмы и использовать такие методы обучения русскому языку как неродному, которые могут обеспечить достижение и полноценную реализацию соответствующих компетенций. Языковые умения являются важнейшим компонентом развивающего обучения.

Ключевые слова: Кыргызская Республика; русский язык; методика работы по развитию устной речи по русскому языку как неродному; прикладные задачи в процессе изучения русского языка; языковые умения являются важнейшим компонентом развивающего обучения; некоторые аспекты современной вербальной коммуникации на уроках русского языка в высшей школе.

Методологические аспекты исследования современной вербальной коммуникации на уроках русского языка объединяют в своём составе методы научного обоснования конкретных элементов научно-методического аппарата, который выступает частью теории в виде арсенала процедурных знаний, основными элементами которых являются методы, алгоритмы, методики, имитационные модели, технологии, применяемые на практических занятиях в процессе обучения русскому языку как неродному, и сами обоснования.

Актуальность исследования заключается в том, что существует потребность в проведении глубокого исследования современной вербальной коммуникации на уроках русского языка для успешной реализации целей обучения русскому языку как неродному в высшем учебном заведении.

Вербальная коммуникация воздействует не только содержательной частью сообщений, но и в иных плоскостях (громкость, тональность, тембр, физические особенности и т.д.).

Помимо голосовых особенностей в формировании вербальной коммуникации огромное значение имеет соотносённость позиций людей, дистанция между ними. Выделяются четыре дистанции вербального общения, изменение которых ведёт к изменению норм общения, включая и нормы устной речи: 1) особая (интимная) (15–45 см); 2) личная – близкая (45–75 см); 3) личная – дальняя (75–120 см); 4) социальная (120–360 см); 5) публичная (360 см. и далее). Соблюдение определённой дистанции является важным фактором при построении вербальной коммуникации.

Вербальное воздействие всегда начинается со звукового восприятия, поэтому в фоносемантике определяют различные значения звуков, и даже слов и отдельных словосочетаний, исходя из ассоциаций носителей данного языка с тем или иным цветом. Учитывая эти важные моменты формирования вербальной коммуникации, необходимо подобрать соответствующие им современные технологии обучения русскому языку в высшей школе. Рассмотрим некоторые из этих технологий обучения, которые, на наш взгляд, обеспечивают полноценное формирование вербальной коммуникации.

Другой технологией обучения, позволяющей обеспечить полноценное формирование вербальной коммуникации, является игровая технология. Такая технология обучения применима на любом уровне обучения русскому языку, поскольку использование на практических занятиях игровых моментов способствует активизации познавательной и творческой деятельности студентов в высшей школе, развивает их мышление, память, воспитывает инициативность при обучении языку. Деловые игры развивают сообразительность и внимание, обогащают язык и закрепляют словарный запас, сосредотачивая внимание обучающихся на оттенках значения слов в русском языке. Более того, игровые технологии обучения русскому языку способствуют процессу пополнения имеющихся знаний, основанных на ранее пройденном материале. При этом учебная игра обеспечивает готовность к общению и желание общаться, воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе и с коллективом. Деловая игра как форма организации практического занятия по русскому языку выполняет следующие учебные задачи: 1) создаёт психологическую готовность к реальному речевому общению; 2) тренирует обучающихся в выборе нужного речевого клише; 3) способствует непринужденному многократному повторению языковых единиц.

При формировании вербальной коммуникации успешно применяется первая классификация игр. Так, коммуникативная игра выступает при формировании вербальной коммуникации учебным заданием, которое включает: 1) языковую задачу; 2) коммуникативную задачу обучения русскому языку; 3) деятельностьную задачу при формировании вербальной коммуникации.

Для обеспечения личностно-ориентированного обучения русскому языку можно применять проектную технологию на практических занятиях по русскому языку в высшей школе. Проектная технология представляет собой способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности [1], [2], [3].

Технология современного проектного обучения русскому языку направлена на создание актуального проекта. Проект представляет собой результат деятельности студентов, основанный на продуктивном способе сбора, изучения и анализа информации. Проектирование способствует формированию информационной культуры обучающихся русскому языку и является эффективным путём развития творческого мышления и совершенствования устной речи, приобретения опыта публичного выступления.

Фактически метод проектов формирует у студентов, обучающихся русскому языку, коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли; развивает умение «добывать» необходимую информацию из различных источников, потом обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий; создавать языковую среду, способствующую возникновению естественной потребности в общении на русском языке в процессе взаимодействия. Студенты расширяют свой кругозор, достаточно хорошо расширяют границы владения языком, получают бесценный опыт от практического его использования, учатся слушать русскую речь и учатся слышать и понимать друг друга в ходе защиты своих проектов. Темы проектов можно давать в рамках профессиональной направленности обучающихся русскому языку, поэтому проектное обучение актуально ещё и тем, что учит студентов профессиональному сотрудничеству, а обучение сотрудничеству воспитывает также и нравственные ценности (взаимопомощь, умение сопереживать), при этом также параллельно формирует творческие способности и активизирует мышление обучающихся. В процессе проектного обучения русскому языку возникает неразрывная связь обучения и воспитания [4], [5], [6].

Кроме того, в высшей школе активно применяются новые методики преподавания русского языка как неродного, основанные на технологиях «кейс-стади». Эта методика была впервые использована в США при обучении специальным дисциплинам [Земская URL; Методика обучения русскому языку 2015]: она активно применяется при обучении студентов экономического направления в Кыргызском национальном университете имени Жусупа Баласагына. Метод «кейс-

стади» предполагает проблемный, деятельностный характер обучения, дискуссии и анализ коммуникативной ситуации, необходимость выработки предложений по эффективному решению обсуждаемой проблемы. Примером «кейса» может выступить следующая ситуация: «Марат является студентом 1 курса экономического факультета. Он приехал из горного села в город в начале лета. На занятиях русского языка преподаватель попросил Марата взять в библиотеке книгу для проведения дополнительного занятия. Марат впервые пришел в библиотеку. Здравствуйте. Разрешите войти? Не могли бы Вы мне помочь? Пожалуйста, дайте мне книгу... (название книги). Благодарю Вас за помощь. Я верну книгу строго в срок. До свидания» [7], [8].

Актуальность современных технологий обучения русскому языку заключается в том, что постоянно применяются продуктивные способы сбора, изучения и анализа различной информации, способствующие формированию информационной культуры обучающихся русскому языку, обеспечивающие эффективный путь развития творческого мышления и совершенствования устной речи, дающие опыт публичного выступления. В итоге прогрессивные методы обучения языку формируют у обучающихся русскому языку коммуникативные навыки и компетенции, предусматривающие формирование лингвистической (языковой), социокультурной, прагматической, общеучебной и компенсаторной компетенций. Параллельно осуществляется формирование культуры общения, умения кратко и доступно формулировать свои мысли, доводы, аргументы, а также результаты проведённого исследования, выработка умений давать оценку изученным фактам.

Современные технологии обучения языку развивают умение добывать информацию из различных источников, обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий обработки информации.

Фактически создаётся языковая среда, способствующая возникновению естественной потребности в общении на русском языке. В результате обучающиеся русскому языку расширяют свой кругозор, расширяют границы владения русским языком, получают опыт от практического его использования, учатся слушать и слышать русскую речь, понимать друг друга при защите своих исследований, проектов, творческих работ, эссе, конкурсных докладов, мультимедийных презентаций.

Литература

1. Азимов Э.Г., Самуйлова Н.И., Шамши Л.Б. ТСО на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. – 1998. – № 2. – С. 63-68.

2. Ботвенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие. – Москва : ФЛИНТА: Наука, 2005. – 112 с.
3. Фомина Т.Н., Зеленова Т.Г. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Ярославль, 2005.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. – 3-е изд. – Москва : Филомантис, 2007. – 186 с.
5. Иманалиева Т.И., Бокколова С.Д., Оторбаева Г.Д. Примеры кейс-стади, применяемые на занятиях русского языка как неродного в высшей школе // Сборник научных трудов по материалам XVIII Березинских чтений. – Москва, 2021. – Вып. 23: Материалы XVIII Березинских чтений. – С. 75-80.

Bokolova S.D.

Imanalieva T.I.

Murzalieva D.D.

Kyrgyz National University them. J. Balasagyn

The modern verbal communication in Russian language lessons

This scientific article discusses some aspects of the modern verbal communication in Russian language lessons in higher education. Methods of the work on the development of the oral speech in Russian as a non-native language allows us to solve applied tasks in the process of learning the Russian language: first of all, to development such techniques and use such methods of teaching Russian as a non-native language, which can ensure the achievement and full implementation of relevant competencies. Language skills are an essential component of the developmental learning.

Key words: the Kyrgyz Republic; the Russian language; methods of the work on the development of the oral speech in Russian as a non-native language; applied tasks in the process of learning the Russian language; language skills are an essential component of the developmental learning discusses; some aspects of the modern verbal communication in Russian language lessons in higher education.

**Борисенко Владимир Иванович,
Чернышева Елена Николаевна**

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
bvi095@mail.ru; chernel0602@gmail.com

Высшее образование в Российской Федерации: основные изменения

В современной системе российского высшего образования за последние два года произошли существенные изменения. В данной статье анализируются причины и последствия этих изменений, прежде всего, связанные с отказом России от Болонской системы и необходимостью в сложных геополитических реалиях решать вопросы, связанные с расширением экспорта российского высшего образования.

Ключевые слова: российское высшее образование, мировое образовательное пространство, Болонская система, бакалавриат, магистратура, специалитет.

Система образования традиционно считается одним из самых консервативных и сложно поддающимся трансформациям социальных институтов. Однако за последние 30 лет система российского образования формировалась и постоянно реформировалась, отвечая таким образом на

вызовы и запросы идущие не только от российского общества, но и от мировой системы образования. Если говорить о том, какие конкретно происходили изменения в высшем образовании, то необходимо отметить присоединение России в 2003 году к Болонской системе. Главной причиной для такого решения, конечно, стала реальная необходимость в унификации стандартов обучения для высших учебных заведений глобального мира с целью развития глобального рынка труда, на котором выпускники любых мировых университетов могли бы конкурировать на равных условиях, обладая более или менее одинаковым набором компетенций в рамках той или иной специальности. Изменившаяся в 2022 году геополитическая ситуация повлияла на перспективы, цели и задачи развития российской системы высшего образования. После отказа от Болонской системы одними из самых насущных вопросов стали:

- вопрос об определении национальной специфики российской системы образования, ее преимуществ в условиях более гибкой структурной организации;
- вопрос о переориентации экспорта российского образования, формировании новых стратегий его продвижения в мировом образовательном пространстве.

Почти 20 лет ведущие ученые, методисты и преподаватели спорили о возможности совмещения в одной структуре разных организационных форматов. В Статье 10. Структура системы образования Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" говорится: «5. В Российской Федерации устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование - бакалавриат;
- 3) высшее образование - специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации» [6].

После отказа от Болонской системы дискуссии возобновились с новой силой, однако достаточно быстро пришло понимание того, что кардинальная перестройка всей системы высшего образования и полный возврат к традиционному специалитету будут оправданными в современных реалиях. Можно привести несколько аргументов для обоснования данного вывода. Во-первых, для многих гуманитарных специальностей двухступенчатая организация подходит больше, так как для подготовки специалистов по этим направлениям важным является, прежде всего, полноценное базовое, фундаментальное образование, которое дается на уровне бакалавриата, а для дальнейшей специализации вполне достаточно двух лет магистратуры.

Во-вторых, опираясь на действующее в Российской Федерации законодательство и понимая особенности подготовки по ряду специальностей многие университеты (особенно это касается

высокотехнологичных, наукоемких технических и естественно-научных направлений) не отказались и сохранили традиционный пятилетний, а иногда и шестилетний специалитет. Поэтому можно и нужно продолжать обсуждение эффективности двухступенчатой системы подготовки по некоторым специальностям, например, направление подготовки «Педагогическое образование», но затевать масштабную революцию с целью возврата к специалитету по всем направлениям подготовки на сегодняшний день представляется мало обоснованным и необходимым.

В-третьих, есть и еще одна причина, в силу которой надо крайне осторожно менять структурную организацию высшего образования. В условиях, когда на самом высоком государственном уровне поставлена задача увеличения экспорта российского образования с одновременной корректировкой его основных направлений, важно учитывать особенности, запросы и предпочтения государств-партнеров. Сегодня активно продолжается работа по синхронизации образовательных систем Российской Федерации и стран Евразийского экономического союза, БРИКС, Шанхайской ассоциации сотрудничества и т.д. Для многих из них именно двухступенчатая система высшего образования является привычной и понятной. Поэтому, принимая какие-либо решения касающиеся совершенствования национальной образовательной системы, все-таки правильно будет учитывать и то, каким образом это может повлиять на достижение поставленных целей в сфере экспорта российского высшего образования. Стоит отметить, что в 2022 году интеграционные процессы с Республикой Беларусь вышли на новый уровень. Следствием этого стало принятие решения о том, что с 2022 года белорусские абитуриенты, сдавшие централизованный экзамен в 2021 или 2022 году, смогли подать эти результаты в российские вузы – и участвовать в конкурсе на общих основаниях, вместе с российскими выпускниками. Конечно, для российских абитуриентов это был неприятный подарок, так как усилилась конкуренция за бюджетные места, однако с точки зрения формирования единого союзного образовательного пространства – это серьезный шаг на пути полной интеграции. Таким образом, можно утверждать, что «один из приоритетов России при формировании своей собственной национальной системы образования – сделать ее понятной для талантов других стран. Россия открыта к сотрудничеству с дружественными странами в сфере образования и планирует дальше быть включенной в глобальную систему знаний, уточнили в Минобрнауки России» [5].

Можно перечислить еще ряд крайне важных изменений, которые произошли в российской высшей школе в 2022 году и которые, судя по всему, будут определять ее развитие на ближайшее будущее. Прежде всего, стоит отметить переход к бессрочной аккредитации вузов. До 2022 года вуз раз в несколько лет обязан был проходить очередную аккредитацию. Для руководства и преподавательского коллектива период аккредитации всегда являлся стрессовой ситуацией. Однако

в условиях развития цифровых форматов взаимодействия в системе высшего образования, четкого определения информационного наполнения сайта любого университета сложилась ситуация, когда аккредитационный мониторинг может проходить удаленно, постоянно, на основе анализа информационных, образовательных материалов и ресурсов сайта того или иного вуза. Конечно, перед вузом теперь стоит непростая задача постоянного обновления и постоянной актуализации размещенной на сайте вуза информации, но абитуриенты и студенты однозначно остаются в выигрыше, так как «полная информация обо всех программах, преподавателях, вакантных местах и прочих аспектах жизни университета становится доступна в любое время и из любой точки мира» [2].

Еще одно важное изменение коснулось тех, кто решил поступать в вуз после окончания колледжа. До 2022 года не было никаких ограничений на выбор дальнейшей профессии, то есть выпускник, который изучал в колледже информатику, мог поступать на направление «Филология». Теперь ситуация изменилась: профиль среднего профессионального образования будет иметь значение при поступлении. Для подобного решения, безусловно, есть ряд аргументов. Ясно, что таким образом стимулируется профессиональное развитие специалистов в наиболее важных для российской экономики отраслях. Однако можно найти и контраргументы, которые уже традиционно связаны с вопросом эффективности профориентации подростком и необходимости в 15 или 16 лет определиться со своей будущей профессией. Здесь следует отметить еще одну подобную проблему, существующую в современной системе российского высшего образования и активно обсуждаемую и в профессиональном сообществе, и в СМИ. Сегодня выпускник бакалавриата может поступить в магистратуру по любому направлению. То есть выпускник бакалавриата по направлению «Физика» может поступить в магистратуру по направлению «Филология». Главное – сдать вступительные экзамены. И здесь возникает очень сложная проблема, что подготовка и успешная сдача вступительного экзамена не компенсируют полноценную базовую подготовку в бакалавриате. И возникает вопрос: насколько такой магистрант в состоянии эффективно учиться и освоить выбранную программу магистратуры? Возможно, стоит проанализировать опыт тех стран, где существуют определенные ограничения на выбор программ магистратуры, связанные со специализацией на уровне бакалавриата.

Кардинальной перестройке в 2022 году подверглась система подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре). С 1 марта 2022 года в силу вступил Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20.10.2021 № 951 "Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам

освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)". На уровне аспирантуры было решено отказаться от федеральных государственных образовательных стандартов, а управление подготовкой молодых ученых осуществлять на основе федеральных государственных требований. Смысл данного решения заключался, прежде всего, в том, чтобы освободить молодых ученых от излишней учебной нагрузки для того, чтобы они могли полностью сконцентрироваться на научно-исследовательской работе. Уменьшение образовательной компоненты программ подготовки аспирантов также нацелено на повышение качества кандидатских диссертаций за счет увеличения научной составляющей. По сути, образовательная компонента включает в себя подготовку к сдаче кандидатских экзаменов и совершенствование методологических навыков научно-исследовательской работы. Проректор Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова Ксения Екимова отметила еще одно преимущество данного решения: «новая модель аспирантуры обеспечит оптимальные условия для реализации индивидуальных траекторий подготовки исследователей и их успешную адаптацию в научном сообществе» [1]. Это изменение, можно считать, в каком-то смысле возвратом к традиционной, показавшей свою эффективность системе организации работы молодых ученых в аспирантуре, сложившейся в советское время. Своевременность предпринятых мер во многом сегодня определяется необходимостью возвращения и удержания лидирующих позиций в отдельных сферах мировой науки, необходимостью достижения ключевых цели нацпроекта «Наука», а именно «обеспечение присутствия Российской Федерации в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития, обеспечение привлекательности работы в Российской Федерации для ведущих российских и зарубежных ученых и молодых перспективных исследователей, увеличение внутренних затрат на научные исследования и разработки» [3].

Таким образом, 2022 год стал одним из поворотных в развитии системы высшего образования Российской Федерации. Были приняты решения, которые будут определять основные тенденции и направления трансформации российской системы высшего образования в ближайшие годы. Стоит отметить, что принимая такие важные и ответственные решения руководство страны, правительство работало и работает в тесной взаимосвязи с экспертным сообществом и представителями вузов.

Литература

1. Аспирантура переходит в научный формат // <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/48657/> (дата обращения: 19.02.2023).
2. Высшее образование в 2022 году: 5 важных изменений // <https://realnoevremya.ru/articles/237022-vysshee-obrazovanie-v-2022-godu-5-vaznyh-izmeneniy> (дата обращения: 19.02.2023).
3. Опубликован паспорт национального проекта «Наука» // <http://government.ru/info/35565/> (дата обращения: 19.02.2023).
4. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20.10.2021 № 951 "Об утверждении федеральных государственных требований к структуре программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), условиям их реализации, срокам освоения этих программ с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий аспирантов (адъюнктов)" // <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202111230037> (дата обращения: 19.02.2023).
5. Россия запустит обновленную национальную систему образования // <https://rg.ru/2022/09/12/dve-golovy-luchshe.html> (дата обращения: 19.02.2023).
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) "Об образовании в Российской Федерации" // https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/1a45a123ee3e2f6e74cac4d567d8881ba35fb291/ (дата обращения: 19.02.2023).
7. Чернышева Е.Н. Проблемы формирования глобального образовательного пространства // Социально-гуманитарные знания. 2014. № 8. С. 205–215.
8. Чернышева Е.Н., Борисенко В.И. Российское образование в глобальном образовательном пространстве // В сборнике: Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. Материалы Международной научно-практической конференции. 2020. С. 433–438.

Borisenko V.I., Chernysheva E.N.

Pushkin State Russian Language Institute

Higher education in the Russian Federation: major changes

Significant changes have taken place in the modern system of Russian higher education over the past two years. This article analyzes the causes and consequences of these changes, primarily related to Russia's rejection of the Bologna system and the need in complex geopolitical realities to solve issues related to the expansion of exports of Russian higher education.

Keywords: Russian higher education, world educational space, Bologna system, bachelor's degree, master's degree, specialty.

Креолизированные медиатексты на занятиях по русскому языку в вузе

В статье говорится о возможности работы с медиатекстом на занятиях по русскому языку в школе и вузе. Предлагаются использование демотиваторов и интернет-мемов в качестве создания креолизированных текстов.

Ключевые слова: медиатекст, креолизированный текст, демотиватор, интернет-мем, цифровая среда.

Не секрет, что в последнее время большая часть нашего общения активно переходит в цифровую среду, а русский язык, как очень гибкий инструмент общения, встраивается в новую коммуникативную действительность и развивается в ней.

Цифровая среда заметно влияет на форму и методы обучения в вузе, изменяя устаревшие методики и образуя новые: меняются принципы работы с текстами, появляются новые интерактивные задания, да и сам язык обновляется с бешеной скоростью. И нам, преподавателям, необходимо учитывать, что мы имеем дело с «цифровым» поколением, которое не надо учить функционировать в цифровой среде – это их естественная среда обитания. Всем известен ролик на ютубе, в котором четырехлетний ребенок, подойдя к окну, пытается расширить экран, раздвигая его пальчиками, а когда ему надоедает это бесполезное занятие, он перелистывает страницу, как на экране планшета, в надежде получить новое изображение.

Конечно, можно долго говорить о вреде цифровой среды на неокрепшие умы нашей молодёжи. Но, думаем, что нам есть, что сказать цифровому поколению в эпоху новых Медиа. Давайте не будем забывать, что цифровое пространство – это прежде всего территория игры и мы, современные преподаватели, можем использовать интернет-коммуникацию как ресурс развития интереса к русскому языку, в том числе и в игровой форме. На занятиях по русскому языку в вузе мы предлагаем рассмотреть медиатексты и рассказать обучающимся, как составлять такие тексты, помогаем освоить цифровую грамотность. [3, с. 17].

Но, прежде чем говорить об этом, давайте определим, что же такое медиатекст, медийная культура. Если говорить о медийном человеке, то мы подразумеваем связь человека со всем медиапространством, которое может включать такие стандартные формы как интернет, социальные сети, СМИ. Медиакультура устанавливает систему ценностей, приобщает современного человека к участию в общественной жизни, освоению различных социальных ролей, способствуют его самоутверждению. Под медийным текстом мы понимаем конкретный результат, то есть сообщение, которое содержит в себе информацию, представленную в одном из жанров: рекламное сообщение, ролик, пост в социальной сети, который адресован массовой аудитории. Особенно полезным при

составлении подобных текстов будет использование языка специальности. При этом такой текст может включать различные типы сообщений: это может быть рассказ, история, хроника, новость. «Современное развитие системы массовой коммуникации придает понятию «текст» новые смысловые оттенки, обусловленные медийными свойствами средств массовой информации. При этом медиатекст является обобщающим понятием для системы текстов массовой коммуникации». Богатый лингвокультурный потенциал медиатекста – одно из важнейших оснований его использования в учебном процессе [2, с. 67].

Особенно интересно, если подобные тексты имеют не только вербальные, но и невербальные источники информации: они более легче воспринимаются и имеют очень большой отклик у студентов. В данном случае, мы говорим о работе с демотиваторами и интернет-мемами. Демотиватор – это изображение (фотография или рисунок), помещенное в рамку и размещенный под ним комментарий или подпись, отражающий отношение или интерес автора. Интернет-мем – уникальный феномен компьютерной коммуникации, слова или высказывания, своего рода комплексная идея, формирующая в себе нечто определенное и запоминаемое, получившее популярность в интернет-пространстве: в соцсетях, в сообщениях, в блогах и т.д. Интернет-мемы квалифицируются как «культурная единица», «культурная информация», «культурный сгусток смысла». Если мы уберем картинку, лишимся смысла, и наоборот. Интерес работы с ними очевиден: картинка, несущая в себе смысловую нагрузку, развивает творчество и воображение. Студенты с удовольствием подключаются к обсуждению подобных заданий. Как правило, мы подбираем подходящую картинку, соответствующую определенной тематике и будущей специальности студентов, и просим их прокомментировать данный мем или демотиватор, то есть, учащимся необходимо за короткий промежуток времени создать креолизированный текст (текст к картинке: инфографика, мотиватор, демотиватор, рекламный постер, афиша, плакат и т. п.), объясняющий смысл данного изображения. Текст должен быть коротким и лаконичным, чаще всего содержащий юмор. Использование подобных заданий характеризуется применением следующих языковых средств на уровне лексики, морфологии и синтаксиса:

1. Побудительные и восклицательные предложения, риторические вопросы.
2. Игра слов: многозначное значение, паронимы, лексические и синтаксические повторы, обращения.
3. Эпитеты, метафоры, сравнения и фразеологизмы.
4. Общественно-политическая, экономическая и общекультурная лексика, торжественная лексика в сочетании с разговорной.

Такие задания показывают нам, что визуальная составляющая вызывает интерес у студентов, развивает критическое мышление и исследовательские навыки.

Давайте рассмотрим на примерах работы с подобными креолизированными текстами. Возьмем для примера работу с лингвистическими мемами. Здесь возможны разные варианты. Допустим, преподаватель демонстрирует несколько лингвистических мемов (обладающих собственными систематическими изменениями в области синтаксиса, лексики и орфографии), а студенты устанавливают языковые средства, использованные в данном креолизированном тексте, и объясняют для чего это сделано. Для таких мемов хорошо использовать фразеологические единицы, крылатые выражения, цитаты и афоризмы, которые помогут в развитии стилистической компетенции – нахождении и анализе каламбуров, оксюморонов, метафор, интертекстуальных маркеров:

Демотиваторы с использованием фразеологизмов и пословиц:

При работе с такими демотиваторами и мемами можно предложить студентам самим составить креолизированный текст к картинкам. При этом они должны использовать другие фразеологизмы, пословицы, поговорки, цитаты известных людей. Разрешается изменять слова в своих текстах, чтобы добиться оригинальности и юмора.

Интересно работать с демотиваторами на тему грамматических ошибок в текстах рекламы и объявлениях:

В работе с подобными демотиваторами интерес вызывает не только предложенная картинка, но и креолизированный текст под ней. Целесообразно предложить студентам придумать свою подпись под картинкой. Порой они бывают оригинальней и интересней, чем первоначальный текст.

Для работы с языком специальности можно подобрать картинки, подходящие для будущей профессии обучающихся студентов.

Можно посмотреть варианты готовых мемов и демотиваторов, можно создать свои собственные. В интернете есть много ресурсов по созданию демотиваторов, языковых шуток и мемов.

Работая с мемами и демотиваторами, преподаватели могут предложить студентам составить не только креолизированные тексты, но и стандартные тексты-рассуждения на предложенные картинки, используя при этом язык специальности. Также хочется обратить внимание на то, что в современной практике обучения русскому языку особое место занимает работа над интерпретацией текста, процессом «освоения содержания текста», выражающегося «в виде более или менее полного изложения своих наблюдений». Обращение к креолизированному тексту как источнику высказывания можно рассматривать в качестве одного из путей развития речи [1]. Подобная работа помогает в

развитии грамматической компетенции, понимании принципов построения синтаксических конструкций, знанию фонетических, словообразовательных, орфографических и иных норм и правил, а также умении использовать их в практике. Поскольку создает эти тексты современный человек, живущий еще и в сети, он визуализирует свои эмоции, ссылается на авторитеты, выкладывает картинки и собирает лайки, он кричит прописными буквами, обращается к сленгу, эпатирует, ждет обсуждения. И ничего страшного, что текст небольшого объема, он не боится, что его читателю понадобится всего две минуты для прочтения, зато этот маленький, лаконичный текст будет содержать всю соль картинки, весь ее смысл.

Таким образом, поэтапный анализ и интерпретация медиатекста, разнообразие способов учебной деятельности и технологических приемов, использованных для этого, приведут к тому, что медиаобразование в рамках занятий по русскому языку будет способствовать:

развитию различных форм мышления (образного, ассоциативного, творческого, логического);

- совершенствованию коммуникативных качеств и навыков устной речи;
- совершенствованию знаний языка специальности;
- совершенствованию эмоциональной сферы и дополнительной мотивации к изучению русского языка студентами;
- помогает в развитии грамматической и лексической компетенции, понимании принципов построения синтаксических конструкций, знанию фонетических, словообразовательных, орфографических и иных норм и правил, а также умении использовать их в практике.

Литература

1. Казакова, М. А. Медийные тексты как средство формирования коммуникативной компетенции / М. А. Казакова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 7.5 (111.5). – С. 47–48. – URL: <https://moluch.ru/archive/111/27710/> (дата обращения: 4.01.2023).
2. Крото Д., Хойнс У. Медиа и идеология // Контексты современности: хрестоматия, II ч. Казань : Изд-во КГУ, 2001. С. 105.
3. Мельник Г.С. Медиатекст как объект лингвистических исследований // Журналистский ежегодник. – 2012. – №1. Красноярова О.В. Медийный текст его особенности и виды// Известия ИГЭА. – 2013 – № 3.
4. Яковлев И. П. Стратегическое управление медиасферой: учеб, пособие. СПб.: С.-Петербург, государственный университет; Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, 2014. С. 33.

Buryachenko Tatiana Ivanovna
Kyrgyz National University named after J.Balasagyn
Buryachenko Elena Sergeevna
schools-gymnasiums of the humanitarian and legal direction No. 4,
Kyrgyzstan, Bishkek

Media texts in Russian language classes at school and university.

The article talks about the possibility of working with media text in Russian language classes at school and university. The use of demotivators and Internet memes as the creation of creolized texts is proposed.

Keywords: media text, creolized text, demotivator, Internet meme, digital environment.

Ван Жань

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
wranran@yandex.com

Жанровые и прагматические особенности инаугурационного дискурса (на примере выступлений В. В. Путина, Си Цзиньпина и Д. Р. Байдена)

Работа выполнена под руководством Боженкова Н. А., д.ф.н, проф.

Настоящая статья посвящена исследованию жанровых и прагматических особенностей, эксплицирующихся посредством языковых средств в инаугурационных дискурсивных практиках российских, китайских и американских лидеров. Инаугурационный дискурс, будучи особым жанром современного политического дискурса, характеризуется конвергентным соединением таких признаков, как ритуальность, стандартность, институциональность, индивидуальность, общедоступность, диалогичность, оценочность и иеологичность.

Ключевые слова: инаугурационный дискурс, жанровые особенности инаугурационного дискурса, прагматические особенности инаугурационного дискурса

Как известно, инаугурационный дискурс представляет собой семиотически сложную процедуру вступления в должность главы государства, характеризующую институциональность большого количества стран с различными политическими строями. Он имеет не только типологические признаки политического дискурса, но и отличные от других видов дискурсивных практик жанровые и прагматические характеристики, поскольку отражает политическую философию управления государством и идеологическую направленность речи избранного лидера каждой страны.

Напомним, что М. М. Бахтин дал следующее определение жанру: «Устойчивый тип

в

ы

с

к

Инаугурационный дискурс занимает уникальное место в жанровом пространстве аовременного политического дискурса и, будучи специфическим коммуникативным событием, обладает «особой коммуникативной формой, целью, структурой, стилем, содержанием и аудиторией» [9, с. 58]. По аристотелевской традиционной ритрической классификации инаугурационная речь относится к эпидейктическому виду [8, с. 396]. В этой связи некоторые

а

н

и

исследователи предполагают, что «эпидейктический инаугурационный дискурс сближается с

о Как коммуникативное событие политический дискурс включает в себя ряд элементов: адресант, адресат, хронотоп, цель и ситуация коммуникации. А. П. Чудинов классифицировал

и 1) По характеристике коммуникативного субъекта, т.е. адресанта, инаугурационный дискурс осуществляется высшим лидером государства. Соответственно, он относится к институциональному политическому жанру.

и 2) Коммуникативным адресатом инаугурационного дискурса являются многонациональные и мультикультурные аудитории, которые не общаются непосредственно с адресантом, адресатами являются люди независимо от их профессии, возраста, места проживания и др.

й 3) По устной и письменной характеристике, инаугурационная речь – это форма устного выступления перед широкой публикой, транслируемая посредством телевидения, которое может передавать звук и изображение в прямом эфире, чтобы адресат воспринимал речь главы государства во время её произнесения.

й 4) С точки зрения формы коммуникации инаугурационный дискурс представляет собой монологический жанр, а по существу его коммуникативные факторы включают в себя не только доверяющего, но и слушающего, находящегося в скрытом состоянии.

и 5) По коммуникативной функции в инаугурационной речи преобладают как ритуальные, так и информативные признаки, поэтому она представляет собой ритуальный жанр с информативными признаками.

у 6) С точки зрения информативности и длины инаугурационный дискурс принадлежит к предному жанру (по причине небольшой информативности).

о Кроме жанровых особенностей, следует описать наиболее значимые прагматико-функциональные характеристики инаугурационного дискурса.

о 1) **Ритуальность и стандартность.** Инаугурационный дискурс как неотъемлемая часть церемонии инаугурации опирается на конкретный сценарий, проходит в определенном общеизвестном времени и фиксированном месте, символизирующем высшую власть государства посредством демонстрации государственного флага и герба. Кроме этого, подготовленный письменный текст обладает строгой структурой, можно сказать, фиксированностью формы и отсутствием новизны содержания, доказывающими высокую ритуальность и стандартность инаугурационного дискурса.

й

с

ь

в

Инаугурационный дискурс обладает жесткой структурой, строгой последовательностью коммуникативных шагов. Структура инаугурационного дискурса проявляется в существовании движений и шагов. Первое движение: конструирование идентичности высшего руководителя страны, включающем два шага: во-первых, признание за собой ответственности главы государства, во-вторых, выражение благодарности предшественнику; второе движение: обозрение внутренней и международной политической ситуации; третье движение: обозначение очередных задач и будущей политики нового правительства; четвертое движение: «вспоминание» о традиционных ценностях нации; пятое движение: призыв к нации о необходимости работать совместным усилиям для реализации политических амбиций нового правительства.

2) **Институциональность и индивидуальность.** Адресант инаугурационного дискурса как профессиональный политик и отдельная личность выражает личные взгляды на философию управления страной, проявляет индивидуальность как в использовании языковых средств, так и в стиле речи. В то же время адресант в качестве руководителя страны выступает с речью, поскольку адресант в определенной степени «предопределяет соблюдение установленных статусно-ролевых и

и
т Лидеры, как представители политических партий, озвучивают партийные программы и предполагаемые государственные курсы. К примеру, когда глава государства произносит **мы**, под **нами** подразумеваются члены партии: *Нам нужно крепить и развивать самый широкий патриотический единый фронт, усиливать сплоченность и сотрудничество КПК с демократическими партиями и беспартийными деятелями* (Си Цзиньпин, 2013), а также под **нами** подразумеваются представитель правительства: *Но сейчас мы должны использовать все имеющиеся у нас возможности, прежде всего для решения внутренних, самых насущных задач развития, для повышения конкурентоспособности в тех сферах, которые определяют будущее* (В. В. Путин, 2018).

- В то же время руководители обращают внимание на создание влиятельного образа и углубление символической роли государства, например, подчеркивая свои обязанности перед обществом (в начальной композиционной части выступлений): *Заверяю вас, целью моей жизни, работы будет, как и прежде, служение людям, нашему Отечеству. Для меня это превыше всего* (В. всегда преданным Родине и народу, буду добросовестно выполнять свои служебные обязанности, служить народу (Си Цзиньпин, 2013); *Сегодня, в этот январский день, я всей душой поддерживаю объединение Америки, объединение нашего народа, объединение нашей страны* (Д. Р. Байден, 2021).

и

к

а

т

3) **Общедоступность.** Инаугурационный дискурс является первым официальным контактом между лидером и жителями страны после вступления в должность, где адресант обращается к адресантам разных возрастов, убеждений, уровня знаний и жизненного опыта. В связи с разноплановой аудиторией адресат объясняет сложные политические концепции преимущественно посредством повседневной лексики и простых предложений в разговорном стиле (с целью общедоступности смысла и широкого распространения идей). В инаугурационных речах не используются специальные термины или сложносокращенные слова. Лидеры выражают свои идеи простыми словами, например: *Возможно, не удастся избежать ошибок, но что я могу обещать и обещаю – это то, что буду работать открыто и честно* (В. В. Путин, 2000); *Китайский народ верит, что какими бы высокими ни были горы, нужно продолжать двигаться вверх и тогда можно достичь вершины; каким бы долгим ни был путь, нужно продолжать двигаться вперед и тогда можно достигнуть цели* (Си Цзиньпин, 2018).

4

)

Д

и

а

л Инаугурационные речи начинаются с приветствия массовой аудитории, например, *Уважаемые граждане России; Дорогие друзья; Уважаемые депутаты; Товарищи; Дамы и господа; Уважаемые гости, мои сограждане-американцы.* Такие обращения к народу способствуют привлечению внимания слушателей и подготовке их к восприятию информации. Диалогичность реализуется с помощью эксплицитных языковых средств, таких как частое использования наречия **вместе**: *Мы вместе* рука об руку прошли этот путь борьбы, общими усилиями создали наш прекрасный домашний очаг (Си Цзиньпин, 2013); *Вместе мы* сумели очень многое. И достигли всего этого только сами (В. В. Путин, 2004); *Вместе мы* напишем американскую историю надежды, а не страха (Д. Р. Байден, 2021).

ь 5) **Оценочность.** Под оценочностью понимается «свойство речевой единицы, ее потенциал, способность эксплицировать положительные или отрицательные свойства объекта, его место на

о

ц

е

н

м

н

в

адресант может эффективно донести до адресата и имплицитные мнения о внутренних и международных политических процессах.

Политики упоминают о своих странах и нациях, используя языковые средства с положительной оценкой, например, Си Цзиньпин описывает китайские национальные характеристики посредством параллелизма: *Китайский народ – это народ с великим творческим духом; Китайский народ – это народ, преисполненный великим духом борьбы; Китайский народ – это народ, преисполненный великими мечтами* (Си Цзиньпин, 2018), а Джозеф Р. Байден излагает ценности американской нации, используя риторический вопрос: *Какие у нас общие объекты, которые мы, американцы, любим, которые определяют нас как американцев? Это возможности, безопасность, свобода, достоинство, уважение, честь и, да, истина* (Д. Р. Байден, 2021). В речах В. В. Путина для описания России употребляются положительно окрашенные прилагательные,

а б) **Идеологичность.** Инаугурационный дискурс подразумевает под собой наличие социальных представлений, групповых интересов, принципов, системы ценностей, предпочтений, мировоззрения, то есть именно идеологии, направленной на осуществление определенной цели политики в качестве деятельностью группы людей. Функционирование политической идеологии можно разделять на три аспекта: теоретико-концептуальный; программно-политический и актуализированный [6, с. 105]. Степень влияния идеологии на практическую деятельность людей рассматривается актуализированным, предполагающим реализацию и восприятие гражданами идей, принципов конкретной идеологии.

Роль основного средства выражения идеологии в инаугурационных речах принадлежит идеологеме как лексико-фразеологической единице, «значение которой имеет идеологический компонент» [7, с. 92]. Главы различных стран используют словосочетания, смысловое содержание которых по-разному понимается представителями разных политических партий. Например, в инаугурационной речи Си Цзиньпина часто используются идеологемы: *народ, депутат, социализм в китайской спецификой, среднезажиточное общество, социалистическое государство, институт собраний народных представителей, институт национальной районной автономии, коммунистическая партия* (Си Цзиньпин), а в инаугурационной речи В. В. Путина были употреблены идеологемы: *демократическое государство, свободное общество, демократия* (В. В. Путин). Политики от имени группы определенной идеологии выступают с целью формирования у адресата политических мнений и предпочтения посредством идеологического воздействия.

Таким образом, инаугурационный дискурс, будучи политическим и коммуникативным событием в специфическом социокультурном контексте, является типичным эпидейктическим

и

в

н

жанром, имеющим относительно фиксированную структуру в генристическом многообразии политического дискурса. Нет сомнений в том, что существует собственная специфика инаугурационного дискурса российских, китайских и американских лидеров в зависимости от различной культуры, традиций, идеологии, условий и др., но вместе с тем инаугурационный дискурс характеризуется конвергентным соединением таких признаков, как ритуальность, стандартность, институциональность, индивидуальность, общедоступность, диалогичность, оценочность и идеологичность.

Литература

Анисимова Т. В. Типология жанров деловой речи: риторический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. – Краснодар, 2000. – 349 с.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

Марьянчик В. А. Оценка как категория текста // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – 2011. – № 1. – С. 100–103.

Спиридовский О. В. Фатическая составляющая политической коммуникации (на материале президентского дискурса) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2011. – № 2. – С. 116–121.

Стегний В. Н. Политология: учебное пособие / В. Н. Стегний, Н. Н. Целищев, В. И. Шерпаев. – Пермь: Изд-во Пермского гос. технического ун-та, 2011. – 346 с.

Ч

8. Campbell K. K., Jamieson K. H. Inaugurating the presidency // Presidential studies quarterly. – 1985. – Vol. 15, №. 2. pp. 394–411.

9. Swales J. Genre analysis: English in academic and research settings. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 274 p.

О

Wang Ran

Pushkin State Institute of the Russian Language

Genre and pragmatic features of the inaugural discourse

This article is devoted to the study of genre and pragmatic features that are explicated through linguistic means in the inaugural discursive practices of Russian, Chinese and American leaders. The inaugural discourse, being a special genre of modern political discourse, is characterized by a convergent combination of such features as rituality, standardity, institutionality, individuality, general accessibility, dialogism, evaluativeness and ideology.

Keywords: inaugural discourse, genre features of inaugural discourse, pragmatic features of inaugural discourse

.

П

О

Л

И

Т

И

Ч

е

с

к

Ван Лумэй

Государственный Институт Русского Языка им А.С. Пушкина
wanglumei@yandex.ru

Семиотика ответных реплик в естественной коммуникации

Работа выполнена под руководством Ионовой Светланы Валентиновны, доктор филологических наук, профессор
кафедры общего и русского языкознания

Мир состоит из знаков, каждый знак имеет смысл, существование смысла неотделимо от участия человеческих субъектов, а конструирование и интерпретация знакового значения по сути является познавательным процессом коммуникации. Значения языковых знаков не только является сочетанием означающего и означаемого, но и динамическим процессом, потому что значение под ролью контекста находится в процессе непрерывного построения, корректировки, расширения и редукции, поэтому исследование значений может быть исследовано как со статического, так и с динамического аспектов.

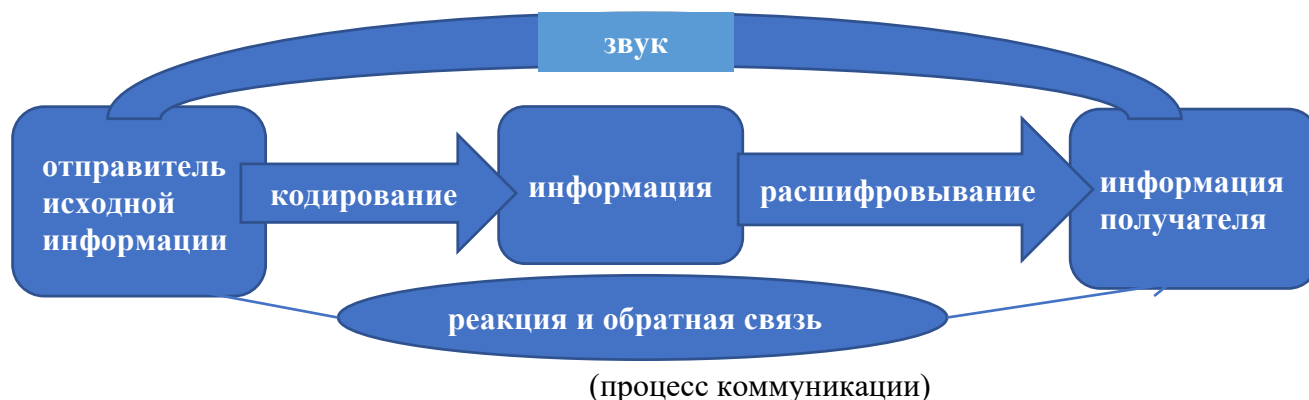
Ключевые слова: языковые знаки, значения, статичный процесс, динамический процесс, коммуникация.

Языковой мир – это зеркальное отражение материального мира, созданного людьми и содержащего все духовное творение человека. Это происходит именно потому, что между человеком и материальным миром все еще существует языковой мир, и человек должен понимать и постигать этот материальный мир через него. Как наиболее важная часть связи между людьми и внешним миром, коммуникация – это социальная деятельность, в которой люди используют определенные способы и средства, то есть языковые знаки для передачи информации и обмена мыслями и чувствами для достижения определенной цели. Человек, который отделен от общества и групп и не общается с другими, не только не в состоянии удовлетворять различные потребности, но и с трудом выживает. Итак, как же люди используют сложные языковые материалы для выражения идей и обмена чувствами? Рассматривая весь процесс коммуникации, нетрудно обнаружить, что именно посредством языковых знаков лингвистические материалы преобразуются в законченные фрагменты дискурса. Люди являются людьми, потому что они обладают языковыми знаками, семиотическим мышлением, которые являются наиболее репрезентативными характеристиками человеческой жизни.

Ф. Де Соссюр указывал, что язык можно сравнить с чистым листом бумаги, где идеи находятся впереди, а звук – позади, и невозможно отрезать только переднюю часть, и невозможно отрезать заднюю одновременно. Он разделил знак на две неразделимые части: первая – издаваемые звуки и все, что связано с физиологией и звуками этого языкового акта, то есть означающее; вторая – значение, концепция и мысль, которые он несет, то есть «означаемое». Языковые знаки состоят из двух взаимозависимых сторон: любой языковой знак представляет собой комбинацию понятия (означаемое) и акустического образа (означающего). Мир – это калейдоскоп языковых знаков. Полярные отношения между человеком и миром – это косвенные отношения, в которых существует промежуточная система – языковая семиотика.

С точки зрения семиотики процесс коммуникации – это процесс кодирования и декодирования кодов коммуникантов. В коммуникации, прежде чем говорить, отправитель

кодирует языковые знаки в сознании, а затем отправляет закодированную информацию с помощью голоса, письменности или других вербальных и невербальных форм, таких как выражения, жесты и позы. И после получения закодированной информации адресат запускает свою собственную когнитивную систему для интерпретации кода и получения информации, как показано на следующем рисунке:



Например, если коммуникант хочет похвалить некоторую девочку, как отправитель информации, он сначала должен найти в своем сознании положительный образец девочки и соответствующие ему языковые знаки: симпатичный ангел, красивая, добрая, чудесный цветок, и т.д., произнести или записать необходимые слова, нарисовать изображение этой девочки, чтобы передать его значение, принять произношение этих знаков, или увидеть написанные слова, или увидеть изображение, запустить свою собственную когнитивную систему для интерпретации и получить информационные коды, которые отправитель информации хочет передать. Поэтому в коммуникации взаимопонимание требует общего кода и системы декодирования или общего понимания норм, регулирующих интерпретацию кодов.

Язык как упорядоченная система состоит из следующих единиц: фонем (звуков), морфем, слов, словосочетаний и предложений. В структурном плане слово состоит из морфем и представляет собой «строительный материал» для словосочетаний и предложений. Но язык не простое нагромождение языковых единиц, так что значения, смысл языка содержатся в форме языка. Ономаσιологический смысл, возникший благодаря правильному (в частном, ассоциативном, нормативном или ином отношении) сопряжению слова-значения с денотатом, еще не исчерпывает понятия смысла, так как существуют осмысленные высказывания, которые имеют лишённые связи с другими критериями смысла [4, с. 31].

В коммуникации обе стороны должны договориться о непрямом значении используемых знаков, так как одно и то же означающее может иметь разные значения. Значения языковых знаков

можно разделить на денотативное, сигнификативное и коннотативное, среди них денотативное значение является прямым, поверхностным, а сигнификативное и коннотативное – непрямыми значениями. В одинаковой степени участвуют разум людей и их чувства в познании действительности и формировании значения языковых знаков. Разум и эмоции отдельно являются способом формирования объективной и субъективной частей значений слов. Денотат – именно объективный аспект, а субъективная часть, включающая сигнификативные и коннотативные компоненты в основном выражается через чувства и эмоции.

Денотативное значение – предмет, явление реальной действительности. Это значения, которые мы можем найти в словаре.

Сигнификативное значение включает в себя побочные представления и ассоциации, связанные с денотатом. Для коммуникантов перед использованием языковых знаков в сознании возникают образцы, даже связанные с ними представления и ассоциации, например: Родина включает любовь говорящих к ней, дети называются будущим Родины, девочки – чудесными цветочками и т. д. Сигнификативное значение является ядром значения знаков, которое отражает основные типичные свойства данного слова.

Коннотативное значение, наряду с сигнификативным, дополняет денотативные значения. К коннотативному относятся также экспрессивный, эмоционально-оценочный компоненты, входящие в значения знаков.

Экспрессивно-стилистический компонент.

Экспрессивность является способом усиленной выразительности, которая обычно описывает образ, характеристики, функции, степени предметов, явления и проч. Для того, чтобы выделить характеристики, выразить чувства говорящего, вызвать у слушающего ассоциацию, углубить впечатление. Например: *Как только вышло солнце, оно сожгло землю, как огонь*. Как правило, температура земли под солнцем составляет около 40 градусов, а температура огня может достигать сотен или тысяч градусов. В данном примере не прямо описывается жара под солнцем, степень выражения слова *жара* слишком легкая, а употребление «под огнем» дарит слушающему ощущение жжения, которое подчеркивает жаркую погоду по утрам. В таком случае земля под солнцем приобретает преувеличенное значение выжженной от огня земли.

(2) Эмоционально-стилистический компонент.

Эмоциональность как компонент коннотации служит для выражения эмоционального отношения. Эмоциональность тесно связана с оценочностью. Большинство эмоциональных выражений имеют сильную субъективную окраску, в которой содержится отношение к предметам

и их оценка. Языковые знаки достигают эмоциональности обычно в контексте по тональности при помощи следующих способов:

а. Слова с субъективно-эмоциональной окраской. Например: *Проказник ты мой!* – мама ласково сказала своему ребенку. В этом предложении слову *проказник* придали эмоциональный оттенок – любовное отношение к ребенку.

Б. Эмоционально-окрашенные суффиксы. Например: *солнышко моё, цветок, имена с ласкательными суффиксами* часто используются старшими при обозначении младших для выражения ласкательности и любви.

В. Некоторые эмоциональные словосочетания и предложения такие, как восклицательные, риторические, и даже вопросительные. Например:

Вот молодец, так молодец! (в значении одобрения);

Почему мы не пойдём в парк в такую хорошую погоду? (в значении несогласия с намерениями собеседника);

К счастью, он не последовал указаниям родителей и взялся за свою любимую работу (в значении радости).

Г. Стили языковых единиц. Например: слова *лик, лицо* и *рожа* – синонимы: *лицо* – слово с нейтральным значением, «передняя часть головы человека (редко говор. О животном), от рубежа головных волос, до ушей и нижнего края исподней скулы: лоб, глаза, нос, щеки со скулами, губы и отвесная часть подбородка» [8]; *лик* – слово в возвышенном значении, *рожа* – в бранном.

Сравним следующие предложения:

«Сам учитель уже признанного великим маэстро Боттичелли напишет для капеллы их монастыря *лик* Мадонны с Младенцем» [3].

«Колдун откинулся на спинку стула и со страдающим выражением *лица* закрыл глаза» [6].

«Он напугал меня, – сказала девочка. – Такие страшные *рожи* корчил!» [9]

Значение языковых знаков не всегда статично, оно динамично в употреблении, что предполагает изучение внешнего значения языковой системы, то есть связи между знаками и внешним объективным миром, языковые знаки в сочетании с разными словами и предложениями, в определенном контексте, в разных культурных фонах обладают бесконечной податливостью. Приведем пример: *идёт дождь*. Это описывает действительность, но в разных ситуациях это предложение передает разную информацию. Если девушка ответила на приглашение другого этой фразой, это может означать, что она не хочет идти на приём, или ей нужен зонтик, или ей нужно, чтобы кто-то забрал её. Обратимся к другому примеру: *Ученик вбежал в дом и закричал: «Идёт*

дождь!». В этой ситуации словосочетание *идет дождь* имеет совсем другое значение, которое является действительностью без дополнительного значения.

«Сам учитель уже признанного великим маэстро Боттичелли напишет для капеллы их монастыря *лик* Мадонны с Младенцем» [3].

«Уже пять лет рассеялись как дым всякие «ялтинские увлечения», и большевизм раскрыл свой звериный *лик*» [1, с. 56].

В данных примерах *лик* используют в разных контекстах. Во втором примере слову *лик* придана явно негативная окраска, хотя обычно оно употребляется в возвышенном значении.

В другом примере иностранный студент из Китая стал соседом по комнате с русским одноклассником после проживания в общежитии. После того как они прожили вместе два дня, между ними произошел следующий разговор :

– *У Вас занятия каждый день?*

– *Да, за исключением выходных. Почему ты используешь «Вы»?*

В этом диалоге мы можем увидеть разницу слова «Вы» в китайской и русской культурах. Значение “вы” в Википедии таково: личное местоимение второго лица множественного (по грамматическим свойствам) числа русского языка. Служит для обозначения множественности собеседников, исключая говорящего (в частном случае обозначает группу «собеседник и ещё кто-то»: вы с ним, вы с ней, вы с ними), также употребляется при особом вежливом или официальном обращении к одному лицу [6, с. 533]. Кроме того, слово “вы” имеет свой культурный смысл, который можно понять из поэм Пушкина. Противопоставление *ты* – *Вы* нашло отражение в стихотворении Пушкина: пустое *Вы*, то есть не свой, чужой и сердечное *ты* – обращение к близкому человеку. Интересно отметить, что когда ссорятся друзья и близкие люди, то они могут перейти на *Вы*, подчеркивая этим свою отчужденность. *Ты* может выступать в речи к незнакомому человеку, например, в речи представителей деревни, в просторечии, в мужском общении.

В приведенном выше диалоге китайский студент только посчитал, что более вежливо использовать слово *Вы*, но не учел его культурную коннотацию, то есть подразумеваемый смысл использования слова *Вы* заключается в том, чтобы увеличить дистанцию между собеседниками, а *ты* может сблизить друг друга.^[1, с. 56] Поэтому в общении эффективность коммуникации может быть достигнута и улучшена, если оба собеседника могут уточнить, что один и тот же означающий имеет разные означаемые, устанавливать различия и связи между несколькими значениями, даже между разными культурами и сознательно культивировать чувствительность к культуре собеседников.

Литература

1. Гаспарян А. С. Операция «Трест». Шпионский маршрут Москва – Берлин – Париж. – Питер, 2017. – 352 с.
2. Лу Шэн. Язык, семиотика, культура. Шанхай: Шанхайская образовательная пресса по иностранным языкам, 1990. – 88 с.
3. Любовные тайны знаменитых / Веденеев В. В. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.litres.ru/vasiliy-vedeneev/lubovnye-tayny-znamenityh/chitat-onlayn/> (дата обращения: 30.01.2023).
4. Пиотровский Р. Г. К вопросу об изучении термина // Ученые записки ЛГУ. Сер. Филол. Наук. Вып. 18. № 2: Вопросы грамматического строя и словарного состава языка. Л.: Изд-во ЛГУ им. А. А. Жданова, 1952. С. 21 – 36.
5. Пономарева Н. А. Коннотация как средство речевого воздействия в языке СМИ // Молодой ученый. – 2009. – № 5. – С. 115-116.
6. Пунш желаний / Михаэль Эндэ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.litres.ru/mihael-andreas-gelmut-ende/punsh-zhelaniy/> (дата обращения: 30.01.2023).
7. Сапожникова О. С. К семантической систематизации коннотативных значений. // Филологические науки. – 2003. – № 2. – С. 71
8. Толкового словаря живого великорусского языка / Даль В. И. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://slovardalja.net/> (дата обращения: 29.01.2023).
9. Тяжелые времена / Чарльз Диккенс. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.litres.ru/book/charlz-dickens/tyazhelye-vremena-132281/> (дата обращения: 30.01.2023).
10. Шведова Н. Ю. Русская грамматика. Т. 1 / Н. Ю. Шведова (гл. Ред.). – Москва: Наука, 1980. – 792 с.
11. Шэнь Сяолун. Культурная интерпретация языка. – Пекин: Знание, 1992. – 125 с.

Wang L.

Pushkin State Russian Language Institute

Analysis of the meanings of language signs in communication

The world consists of signs, each sign has a meaning, the existence of meaning is inseparable from the participation of human subjects, and the construction and interpretation of sign meaning is essentially a cognitive process of communication. The meanings of linguistic signs are not only a combination of the signifier and the signified, but also a dynamic process, because the meaning under the role of context is in the process of continuous construction, correction, expansion and reduction, so the study of meanings can be investigated from both static and dynamic aspects.

Keywords: language signs, meanings, static process, dynamic process, communication.

Ван Минци

Китай, Линьбийский университет

13792985372@163.com

Анализ культурно-семантического значения глагола *есть* /吃 в русском и китайском языках

Метафора является способом человеческого познания мира и мышления. Мы рассмотрели метафорические значения глагола *есть* /吃 в русском и китайском языках, что позволило нам разобраться в национальной культуре и мировосприятии в языковой картине мира двух языков.

Ключевые слова: метафорические значения, глагол *есть* /吃, русский язык, китайский язык.

Есть /吃, т.е. потреблять пищу, жизненно необходимо для существования людей, никто не может прожить без этого. Культура питания является важной частью национальной культуры: «Один из лучших способов постижения сути культуры – через ее желудок» [5, с. 188]. Глаголы питания отражают богатую и разноцветную языковую картину мира. В данной работе мы проведем сравнительный анализ культурно-семантических значений глагола *есть* /吃 и выявим специфику мировосприятия носителей разных языков.

1. Лексико-семантические значения

В русском языке:

В толковом словаре С.И. Ожегова глагол *есть* в значении вкушать, имеет индоевропейскую природу. Первое значение определено так: «После того что разжевать пищу в рот, чтобы проглотить» [2, с. 358], принимать внутрь, питаться, столовать. Например: *есть рис* '吃大米', *он не ест мяса* '不吃肉', *кто не работает, тот не ест* '不工作就不吃', *ест за четверых*, *работает за семерых* '吃七个人的饭'.

К семантическому полю относятся следующие лексемы: *кушать, жрать, лопать, трескать, уписывать, уплетать, уминать, убирать, усиживать, наворачивать, проглатывать, поглощать, уничтожать, поедать, пожирать, снедать, перекусить* и т.д.

В китайском языке:

Слово 吃 / *есть* имеет основное значение:

После того что разжевать какую-нибудь пищу в рот, чтобы проглотить пищу или таблетки. Например: 吃 'кушать'.

Глагол 吃 / *есть* в русском и китайском языках имеет следующие различия и сходства:

Основное значение одинаково, то есть принимать пищу, употреблять в пищу. Китайский иероглиф 吃 содержит два аспекта: есть и пить. А русское слово «есть» только имеет значение «кушать». Интересная деталь: в русском языке суп едят ложкой, а в китайском переводе: 喝 суп 'пить суп'. Народ двух стран имеет разное представление о глаголах *есть* и *пить*.

2. Метафорические значения

Метафорические значения 吃 / *Есть* в языковой картине мира двух стран очень разные.

В русском языке:

2. Разъедать (吃穿, 吃空), причинять повреждения, разрушая химически.

Ржавчина ест железо '吃穿铁'.

И щелочь ест, и кислота ест '吃碱, 吃酸'.

2) раздражать – о дыме, газе, мыле и т. п. Испытывать нехорошее ощущение '吃烟, 吃气, 吃肥皂'.

Дым ест мне глаза '吃烟熏眼; 吃气熏眼'. *Мыло ест глаза* '吃肥皂熏眼'.

3) разг. О болезни, заботе, тоске и т. п. Мучить, не давать покоя '吃病、吃愁、吃烦恼'.

Болезнь ела её день и ночь '吃病'.

Особенно по воскресеньям меня ела тоска, когда я вспоминал о Чугуеве и переносился в наш осиноцкий кружок '吃愁'.

4) разг. Попрекать, упрекать '吃人, 吃话; 吃理'.

С утра до вечера ест домашних '吃家人'.

5) разг. О насекомых кусать, жалить (о грызунах или насекомых, моллюсках и т. п.) портить, уничтожать, грызя, съедая '吃人、吃虫、吃螺、吃蚌, 吃, 吃'.

Комары едят его '吃人'. *Моль ест брюки* '吃裤子'.

В процессе познания объектного мира русские используют метафоры, связанные с концепцией приема пищи, сопоставляют с другой целевой областью. Итак, «есть» означает: разъедать; раздражать; мучить; упрекать; кусать, портить, уничтожать.

В китайском языке:

Китай является аграрной страной. Урожай зависит от погоды и обеспечение пищей большинства людей является самым важным делом. С древних времен передаётся поговорка 民以食为天 'народ считает пищу своим небом (для народа пища – самое главное)'. Трёхразовое питание в день очень ценится. Китай уделяет большое внимание пище. Несколько десятков лет назад люди в Китае при встрече здоровались друг с другом вопросом: «Кушали ли вы?»

3. принять/получать/занимать 吃 喝 玩 乐

吃 喝 'букв. Есть утиные яйца' → 吃 喝 玩 乐 (吃 喝 玩 乐) 'получить плохую оценку, получить ноль баллов (на экзамене, олимпиаде, соревновании)'.
吃 喝 'букв. Есть ароматное; вкусно есть' → 吃 喝 , 吃 喝 玩 乐 'стать популярным и важным; пользоваться популярностью [успехом]; цениться'.

吃 喝 'букв. Есть тофу, соевый творог' → 吃 喝 玩 乐 'притеснять женщин; разг. Приставать (к женщинам); подшучивать, глумиться (над кем-то)'.
吃 喝 'букв. Пить уксус' → 吃 喝 'ревнивые эмоции; обр. В значении: ревновать, быть ревнивым'.

2) терпеть страдание или переживать 吃 喝 ; 吃 喝 玩 乐

Китайцы используют иероглиф 吃 в неосновном значении для обозначения негативных чувств или поступков. Например:

吃 喝 'букв. Есть испуг' → 吃 喝 玩 乐 'напугаться, перепугаться; изумиться'.

吃 喝 'букв. Есть горькое; хлебнуть горя'; → страдать, мучиться; тяжело трудиться; переносить трудности. Подвергаться [мукам].
吃 喝 玩 乐 'букв. Есть похлёбку за закрытыми дверями' → 吃 喝 玩 乐 玩 乐 'отказаться входить в дверь; обр. Поцеловать замок (попробовать); не принять нежелательного гостя'.

吃 喝 玩 乐 'букв. Есть судебное дело' → 吃 喝 玩 乐 , 吃 喝 玩 乐 玩 乐 'попасть под суд, быть привлечённым к суду'.

3) Жить за счет чего-либо 吃 喝 玩 乐 玩 乐 'кормиться, питаться; получать пропитание (от кого-либо, за счёт чего-либо). Например:

□ □ □ □ ‘букв. Живя в горах, кормиться их дарами’ , □ □ □ □ ‘букв. Живя у воды, кормиться ее дарами’ → жить тем, что имеется; использовать местные ресурсы.

□ □ □ □ □ ‘букв. Есть казённую пищу’ → □ □ □ ‘получать зарплату от государства; госслужащий, слуги народа, бюджетник’.

□ □ □ □ ‘букв. Есть мягкую пищу’ → □ □ □ □ □ ‘обр. Сидеть на шее у жены; жить на содержании у женщины; альфонс, жиголо’.

4) Постигать, понимать ‘□ □ , □ □ ’

Например : □ □ □ ‘сомневаться’; □ □ ‘понять полностью, разобраться до конца’.

5) Упрекать ‘□ □ , □ □ ’

□ □ □ □ , □ □ □ □ □ , □ □ □ □ □ ? ‘Что ты ревёшь? Я ничего плохого не сделал! Разве ты хочешь меня съесть?!’

С изменением общества и развитием самого языка, глагол «есть» получил многие новые метафорические значения: ликвидировать/уничтожить (военные действия, шахматная партия) ‘□ □ ’; затрачивать/расходовать (силы, время и т.д.) ‘□ □ ’; вводить, впитывать ‘□ □ ’.

Эти глаголы питания, отличающиеся особой выразительностью в повседневной жизни, значительно пополнили словарный запас.

4. Различия и сходства метафорического значения слова □ /есть

Метафорических значений иероглифа □ больше, чем у русского слова «есть». Существует общее в познании объектного мира у двух наций, например: есть – *упрекать* ‘□ □ ’, но различий гораздо больше (см. Рис. 1).

Рис. 1.

Россия и Китай имеют разное географическое положение, поэтому образ жизни русского и китайца отличается, и познавательные ориентиры у них не сходятся. Разные обычаи и национальное самосознание являются причиной неодинаковой когнитивной ассоциации со словом *есть* /□ . Опыт жизни и культурное происхождение являются двумя важными аспектами дополнения значений

языка. Богатое накопление пищевой культуры обеспечивает предпосылки для расширения метафорических значений吃. Прием пищи – не только способ существования, но и широко распространенный способ общения и всемогущий ритуал среди китайцев. В Китае едят за круглым столом – это само по себе подчеркивает коллективную гармонию и упорядоченную социальную культуру.

5. Лексика о питании – отражение культуры нации

Язык является средством общения, зеркалом культуры и носителем мышления народа. Он описывает процесс истории развития человечества, также запечатляет в себе знание и отношение к объективному миру. Метафора является не просто методом стилистики, но и становится способом человеческого познания мира и мышления [3, с. 27]. Лексика о питании пронизывает все стороны жизни общества, имеет широкий спектр значений для жизнеобеспечения людей, отражает взгляд на жизнь и тень истории и обычаев нашего общества, влияет на всю систему дискурса. Проводя анализ слова *есть* 吃, которое носит отпечаток национальной культуры, мы понимаем характеристики питания, традиционную культуру и систему ценностей двух наций и сознаний.

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Москва: О-во любителей рос. Словесности, учр. При Импер. Моск. Ун-те, 1863-1866. – 4 т.; 29.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – Москва, 2002. – 907 с.
3. Lakoff G. & M. Johnson. *Metaphors we live by*. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – С. 27.
4. 王 德 明 . 吃 的 语 义 学 研 究 [J]. 语 学 研 究 , 2002 (1) : 46-52. / Чэн Цилон. Лингвистическое познание и метафора // Иностранные языки. – 2002. – № 1. – С. 46–52.
5. 王 德 明 . 吃 的 语 义 学 研 究 [J]. 语 学 研 究 , 2012 (03) : 188. / Ли Ян. Изложение о русских квасных напитках // Молодые писатели. – 2012. – № 3. – С. 188.
6. 王 德 明 . 吃 的 语 义 学 研 究 [J]. 语 学 研 究 , 2011. 1767. / Редакция словаря Института языка Китайской академии общественных наук. Современный китайский словарь (5-е издание). – Пекин: Коммерческая пресса, 2011. – 1767 с.

Metaphor is a way of human knowledge of the world and thinking. The metaphorical meanings of the verb eat /吃 in Russian and Chinese, which allowed to understand the national culture and worldviews in the language picture of the world of two languages.

Keywords: metaphorical meanings, the verb eat /吃, Russian, Chinese.

Ван Цзя

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

674509572@gmail.com

Роль русского языка при выборе профессии

В настоящей статье проводится обоснование роли русского языка при выборе профессии. Автором приводится краткая характеристика профессионального русского языка, а также необходимых для его изучения навыков. Особое внимание уделяется профессиям, в которых в настоящее время востребован русский язык. В статье также рассматриваются особенности преподавания профессионального русского языка как иностранного в связи с его популяризацией во многих странах.

Ключевые слова: русский язык, профессия, обучение, лексика, терминология.

В настоящее время русский язык является важным мировым языком, на котором говорят около 150 миллионов человек, и является одним из шести официальных языков Организации Объединенных Наций [9, с. 3]. При этом необходимо отметить, что русская культура так же богата и увлекательна, как и ее язык.

Многие из лучших западных специалистов, осуществляющих свою деятельность в России, начинали как студенты факультета русского языка и литературы; именно они во многом определяют западную политику в отношении России в Америке, Великобритании, Франции и Германии. Именно поэтому русский язык играет важную роль в процессе выбора будущей профессии.

Изучение русского языка предоставляет возможность сформировать ценный набор навыков, который включает в себя:

1. Навыки чтения, письма и говорения;
2. Формирование высокого уровня коммуникативных навыков;
3. Развитие высокого уровня навыков интерпретации, равно как и аналитического мышления;
4. Понимание процессов глобального взаимодействия культур, формирующего современное общество;
5. Развитие критического и творческого мышления;
6. Формирование навыков решения поставленных проблем в области коммуникации на русском языке;
7. Развитие исследовательских навыков для осуществления научной деятельности на русском языке [1, с. 187].

Полученные в ходе изучения русского языка навыки можно использовать во многих сферах профессиональной деятельности. Однако важную роль в данном случае играет его практическое применение, которое может быть осуществлено следующим образом:

1. Прохождение стажировки в компании, которая осуществляет свою деятельность на русском языке. Это поможет углубить знания в области русского языка, знания в области осуществляемой профессиональной деятельности и получить новые возможности трудоустройства.
2. «Погружение» в русский язык и его культуру в рамках программы обмена учебных заведений. В пример можно привести Высшую школу перевода МГУ, которая позволяет студентам из разных стран провести семестр в крупнейшем и престижном университете России [3, с. 91].

Изучение русского языка с точки зрения профессиональной деятельности может предоставить большое количество вариантов карьеры, таких, например, как:

1. Профессии, связанные со знанием русского языка в таких сферах, как иммиграция, дипломатия, продажи, торговля, преподавание языков, переводы, туризм и т. д.;
2. Работа в любом из множества секторов, в которых ценятся навыки знания профессионального русского языка. Среди таких сфер следует выделить политику и управление, транспорт, дистрибуцию, импорт/экспорт, финансы, продажи, исследования, человеческие ресурсы, социальные услуги, СМИ, издательское дело, развлечения, библиотечно-информационные услуги и культуру;
3. Работа в сфере педагогики и обучения русскому языку как иностранному [8, с. 992].

При этом необходимо отметить, что популярным сочетанием является изучение русского языка параллельно с получением профессиональной степени, такой, например, как:

Устный переводчик:

1. Переводит разговорную речь в устном варианте;
2. Сохраняет смысл высказывания при переводе на русский язык или с русского языка;
3. Исследует специализированные темы, путешествует с группами в качестве гида и представляет различные аудитории на важных мероприятиях.

Переводчик:

1. Предоставляет перевод текста на русский язык;
2. Исследует терминологию, технические термины и изучает языковые тенденции;
3. Преподаёт русский язык для носителей других языков;
4. Оценивает знания и навыки чтения, письма и говорения на русском языке;

5. Разрабатывает и подготавливает учебные материалы;
6. Читает лекции и проводит практические занятия в области обучения русскому языку как иностранному.

Дипломат, внешнеполитический деятель:

1. Продвигает интересы страны за рубежом;
2. Отчитывается о делах и разрабатывает внешнюю и торговую политику;
3. Поддерживает связь с местными властями и заключает соглашения с другими странами.

Преподаватель высшего учебного заведения:

1. Составляет лекции и учебники;
2. Проводит экзамены по оценке знаний русского языка;
3. Проводит исследования, а также пишет и публикует статьи;
4. Оценивает, редактирует и организует учебный материал для нескольких форматов — онлайн и для печати.

Бизнес-консультант:

1. Составляет бизнес-планы, годовые отчеты и другие руководящие документы;
2. Обеспечивает эффективное осуществление бизнес-процессов, а также их постоянное совершенствование;
3. Консультирует, поддерживает и сопровождает заинтересованные стороны сделки;
4. Развивает возможности групп в организации.

В данном случае необходимо рассмотреть специфику изучения русского языка для осуществления профессиональной деятельности в той или иной сфере. Необходимо понимать, что язык представляет собой одно из эффективных средств общения. Чтобы хорошо использовать язык, необходимо изучать и понимать языковые особенности и культурную коннотацию языка [7, с. 206]. Для этого в настоящее время разработано большое количество методик для изучения языковой концепции и аналитических способностей обучающихся.

При этом необходимо понимать, что обучение студентов русскому языку в рамках конкретной профессиональной сферы включает в себя несколько аспектов, таких как:

1. Изучение научной лексики выбранной профессии;
2. Понимание взаимосвязи русского языка со специальными дисциплинами;
3. Формирование представления о культуре русского языка с точки зрения коммуникативного процесса [2, с. 75].

Стоит отметить, что способность к обучению учащихся играет важную роль в процессе изучения языка. Именно поэтому обучение профессиональному русскому языку делится на две формы: ученик получает знания с помощью преподавателя или самостоятельно изучает язык. Обычно из этих стилей обучения предпочтение отдается первому методу.

Русский язык как национальный язык русского народа является основой формирования и совершенствования коммуникативных навыков. Язык является не только средством точной речи, но и инструментом мышления. Развитие языка ведет к развитию мышления, и наоборот. На изучение феномена языка и речи влияют универсальные методы анализа и синтеза, то есть фонетического состава слова, частей речи, разбор высказывания путем разложения объектов на элементы [5, с. 64]. При этом необходимо понимать, что изучение русского языка для осуществления профессиональной деятельности является сложной задачей ввиду его обширного богатства.

В практике преподавания профессионального русского языка используются специальные методологические пособия, которые учитывают профессиональную направленность обучающихся («Русский язык и культура речи для технических вузов», «Русский язык и культура речи для медицинских учреждений»). При этом обучающиеся формируют навыки создания разнообразных речевых типов языковых моделей: описание, рассуждение, повествование. Этот принцип достигается индивидуальным подходом к учащимся, исходя из их компетентности, умений и профессиональной направленности.

Примером такого дифференцированного подхода к учащимся в зависимости от их компетентности является традиционное задание по составлению списка наиболее сложных слов. Затем учащимся предлагается выполнить следующее задание:

1. Определить, к каким частям речи относятся данные слова;
2. Составить предложение, включив трудно запоминаемое слово;
3. Привести синонимы данного слова [6, с. 2].

Такие задания очень полезны для совершенствования внимательности, когда учащиеся всматриваются в алфавитный строй слов, запоминают их. В этих заданиях соблюдаются три уровня сложности; сначала механическое копирование, затем анализ – для определения значения слова, к какой части речи относится данное слово, и самый творческий уровень – синтез – создание новых слов в предложении.

При этом необходимо понимать, что ни один обучающийся не сможет запомнить все возможные случаи употребления слов, правила сочетаемости, стилистические особенности лексики

и идиоматического состава и т. д. Вот почему необходимо больше времени уделять формированию и совершенствованию языковой интуиции.

Чтобы поддерживать интерес учащихся к занятиям профессиональным русским языком, необходимо дифференцировать задания по их сложности. Педагогу необходимо составлять план занятий с высокой/позитивной средой достижений. Одним из основных предметов, подготавливающих учащихся к профессиональной карьере в России, является русский язык. Методы обучения русскому языку – это процесс изучения языка и его практическое использование. Они предоставляют возможность преподавать русский язык как средство общения не только в профессиональной, но и повседневной жизни. Методика русского языка поможет понять закономерности формирования умений учащихся в области языка, системы изучения научных понятий грамматики и других разделов науки о языке. Ряд лингвистических наук, таких как фонетика и фонология, лексикология и фразеология, словообразование, грамматика, стилевая основа и орфография, являются важнейшими основами методики обучения русскому языку [4, с. 626]. Это позволит студентам развивать теоретические и практические знания в процессе обучения профессиональному русскому языку, понять основные термины в зависимости от профессиональной направленности, совершенствовать профессиональные навыки, а также самостоятельно исследовать и оперировать учебной литературой. При этом особое внимание необходимо уделять развитию навыков быстрого, точного и выразительного чтения, а также формированию особого отношения к литературе (художественной и научной) как к искусству слова.

При этом необходимо отметить, что учащиеся также должны иметь высокие навыки владения научной лексикой в рамках выбранного профиля. Их формирование представляет одну из самых важных задач обучения профессионально-ориентированного характера. Существенным аспектом данного процесса является формирование понимания общенаучной лексики и терминологии ввиду того, что они представляют собой основу научного стиля речи и являются главным аспектом профессиональной языковой компетенции [3, с. 95]. Именно знание и правильное использование терминологии предоставит обучающемуся возможность добиться успеха в будущей профессии.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Язык – это не только средство выражения, но и инструмент мышления. Он способствует развитию речи и развитию мышления, и наоборот. Анализ звукового состава слов, частей речи, предложений производится путем разбиения их на составные элементы и исследования их взаимосвязей.

Подборка материалов к занятиям, иллюстративных речевых материалов, мотивированы стремлением раскрыть сокровищницу русской лексики и фразеологии, совершенствовать умение

выражать «все тона и оттенки» средствами русского языка, побуждать учащихся восхищаться русским языком, гордиться своим разнообразием и выражать мысли и чувства хорошей русской речью благодаря необычайному богатству русского языка.

Процесс обучения русскому языку с точки зрения профессиональной деятельности является многогранным явлением. Будущему профессионалу необходимо учитывать определенные факторы (этнокультурные, социокультурные, лингвистические и др.) для того, чтобы успешно и эффективно общаться в сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. Го Ю. Русский язык как иностранный: систематизация и опыт (анализ российской научной периодики) // *Ped.Rev.* – 2017. – №3 (17). – С. 185–192.
2. Жукова О. Г. Особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного // *Инновационная наука.* – 2020. – №3. – С. 74–77.
3. Зайцева И. А. Особенности преподавания профессионального русского языка иностранным обучающимся в системе высшего образования // *Современное педагогическое образование.* – 2020. – №2. – С. 89–96.
4. Маржона А. М. Теоретические основы обучения русскому языку как неродному // *Academic research in educational sciences.* – 2021. – № 1. – С. 624–629.
5. Мирзалиева Д. Б. Новые методы обучения русскому языку как иностранному // *European science.* – 2019. – №6 (48). – С. 62–69.
6. Муминова Б. Новые методы обучения русскому языку как иностранному // *European science.* – 2019. – №3 (45). – С. 1–4.
7. Парецкая М. Э. Некоторые особенности преподавания и изучения русского языка как иностранного на современном этапе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* – 2016. – №4–3 (58). – С. 204–208.
8. Хазраткулова А. В. Роль русского языка в современном обществе // *Science and Education.* – 2022. – №1. – С. 987–996.
9. Шаповалова И. А. Русский язык в современном мире: направления развития // *Традиционное прикладное искусство и образование.* – 2016. – №4 (19). – С. 1–8.

Wang Jia

Pushkin State Russian Language Institute

The role of the Russian language in choosing a profession

This article provides a justification of the role of the Russian language in choosing a profession. The author provides a brief description of the professional Russian language, as well as the skills necessary for its study. Special attention is paid to professions in which the Russian language is currently in demand. The article also discusses the features of teaching professional Russian as a foreign language in connection with its popularization in many countries.

Keywords: Russian language, profession, training, vocabulary, terminology.

Билингвизм и лингвистическая мигрантология

В статье исследуется разрыв между теоретическим подходом к полилингвальной личности и практикой интеграции детей-мигрантов в российских школах. Автор отвергает восприятие интеграции как просто пассивную ассимиляцию или одностороннюю адаптацию к новой социальной реальности. В документе подчеркивается, что отсутствие целостного, стандартизированного, систематического и долгосрочного подхода к оценке лингвистических компетенций детей-мигрантов с Украины и интеграции таких обучающихся в образование в России приводит к непоследовательным и различным подходам школ и отдельных педагогических работников к процессу интеграции. Мы выступаем за необходимость системных изменений для сокращения существующего разрыва между законами, направленными на решение проблемы интеграции детей-мигрантов в образование, и практикой в школах. Реализация принципа поликультурного образования на всех уровнях будет способствовать повышению межкультурной осведомленности и, повышению лингвистической компетентности и навыков не только у учителей и воспитателей, но и у всех — детей, молодежи и взрослых, которые сегодня являются частью культурно разнообразного общества.

Ключевые слова: обучающийся-мигрант, полилингвизм, русский язык как неродной, русский язык как иностранный.

На пороге XXI века вопросы многоязычия приобретают особую актуальность в русле глобализационных процессов. Интересно отметить, что проявления билингвизма или мультилингвизма, например, «макароническая речь», примерно сто лет назад оценивались как признак необразованности, дурновкусия. На сегодняшний день такие проявления языковой личности рассматриваются как норма, «не оценивается в этических или эстетических категориях» [2, с. 119].

Следует отметить, что к явлению билингвизма нет единого подхода. Наиболее популярными стали когнитивный и функциональный подход в языкознании; в смежных областях получил распространение, например, социолингвистический подход, выдвигающий на первый план взаимодействие языковых групп.

Уже на этапе разработки концепции билингвизма развивалось представление о различиях в формировании такой языковой личности. Так, были описаны «естественные билингвы», то есть люди, которые стали носителями двух языков из-за постоянного стихийного контакта со вторым языком и его носителями; и «искусственные билингвы», то есть пользователи, которые осваивали второй язык в учебных целях для освоения выбранного иностранного языка и иностранной культуры. Показательным примером распространения билингвизма был СССР, когда основным

государственном языке был русский (обучение, к примеру, велось на этом языке), но вместе с тем язык этноса функционировал на равных правах, был распространен в быту (например, армянский или мансийский). Языковой и культурный контакт был естественным.

Однако, с 1990-х годов, в том числе и в нашей стране, явления глобализации стали более ощутимы. Поэтому западные лингвисты перешли к мультилингвальному представлению о языковой личности. Как отмечается в работе П. Ауэра и Л. Уэй [6, с. 1], на примере европейских стран, принцип «один язык – один этнос» утратил свою реалистичность для новых условий развития мирового сообщества. По сути, следовало признать, что каждый индивидуум является носителем социокультурных характеристик нескольких языков и культур. Иначе говоря, мультилингвальная личность формируется в мультилингвальном социуме.

Но возникновение новой концепции не отменило спор о терминологии. Например, в исследованиях Л. Аронина и Д. Синглетона поднимается такая проблема, как смешение понятий «мультилингвизм» и «билингвизм». Последний из упомянутых терминов настолько прочно вошёл в лингвистику, что автоматически употребляется во многих работах по изучению многоязычия и таких людей, которые знают более двух языков, например, четыре или три, то есть, по сути, являются мультилингвами [5, с. 6].

Существуют также разногласия по поводу соотношения между понятиями би- и мультилингвизма. Нельзя не согласиться, что различия между многоязычием и двуязычием носят не только количественный, но и качественный характер. На наш взгляд, очень важно учитывать фактор использования языка. Например, появление мультилингвизма требует не только фактических языковых навыков, но и глубокого понимания экстралингвистических факторов и культурных особенностей, с которыми сталкиваются многоязычные пользователи. Возможность выбора языка в каждом конкретном контексте называется «мультилингвальным искусством балансирования коммуникативными требованиями при помощи языковых ресурсов» [7, с. 93]. Также при сравнении билингвизма и мультилингвизма часто подчеркивается «качественное различие в стратегиях овладения родным и иностранным языком» [5, с. 5].

На наш взгляд, в рамках современного социокультурного взаимодействия, указанный спор непродуктивен, поскольку он концентрирует вокруг качества владения двумя и более языками, частоты использования и других сложно измеримых показателей. Воздействие экстралингвистических факторов настолько велико, что грубый подсчёт оказывается совершенно непродуктивным. Сегодня объектом изучения должна быть полилингвальная языковая личность.

Переход к концепции полилингвальной личности основывается на том, что человек, сталкиваясь с различными языками и культурами, не воспринимает эти знания обособленно друг от

друга, а выстраивает единую систему коммуникации и языковую картину мира. Помимо этого, использование нескольких языков не разрушает социокультурную идентичность, а наоборот, формирует ее вне зависимости от ситуации общения.

Что касается лингвокультурного статуса России, то 2022 год стал поворотным моментом, поскольку она превратилась в доминирующую принимающую страну для беженцев и мигрантов с Украины. С тех пор и в связи с продолжающимся военным конфликтом в страну прибывают волны беженцев и мигрантов, которые ищут лучшей жизни. Имея это в виду, мы понимаем, что беженцы, проживающие сегодня в России, имеют крайне ограниченные возможности участвовать в жизни принимающей страны, независимо от их культурных, языковых и академических достижений.

Так, маркеры идентичности, используемые для создания границ в социуме, в большинстве своем позиционируют мигрантов с Украины с большей близостью к «аутсайдеру», а не «инсайдер» на основе их предполагаемой этнической принадлежности, лингвистической практики, культурных особенностей и миграционного статуса. Такое позиционирование не только отражает их социальное угнетение, но часто также является побочным продуктом изоляции, приводящей не только к потере социальных связей, но и к отсутствию осведомленности и доступа к возможностям и услугам, которые могли бы поддержать и облегчить их интеграцию.

На наш взгляд, лингвистические маркеры, которые отчуждают беженцев и изолируют вновь прибывших, в большинстве своем социально сконструированы и поэтому могут быть социально деконструированы. Во многих отношениях эта модель подчеркивает тот факт, что принимающие страны в большей степени поддерживают и заинтересованы в удовлетворении потребностей беженцев, которые с большей вероятностью «ассимилируются» и адаптируются к принимающей культуре.

Следовательно, сфера образования и ее институты — как социально сконструированные инструменты — не могут оставаться неизменными, когда меняется все российское общество. Более того, по данным всемирной детской благотворительной организации (UNICEF), большинство беженцев с Украины составляют дети и молодежь [8].

Учитывая эти обстоятельства, возникла настоятельная необходимость в образовании вновь прибывших, которое считается доминирующим инструментом для их постепенной интеграции в новое общество. Чтобы удовлетворить эту потребность, российское правительство должно принять ряд законов и решений, предлагающих этому контингенту учащихся соответствующее образование, удовлетворяющее их особым потребностям. В частности, по аналогии с опытом европейских стран, могут быть созданы учреждения Зон приоритетного образования (ZEP) [1] и Приемные школы для обучения беженцев (DYEP) [4], в которых учащиеся из числа беженцев и мигрантов проходят курсы

русского языка. Помимо этих учреждений формального образования, ряд неправительственных организаций, местных муниципалитетов, и университеты должны вносить свой вклад в этот процесс, предоставляя курсы русского языка беженцам и мигрантам в неформальных образовательных условиях. Указанные категории детей могут участвовать в этих программах одновременно с посещением официальных приемных классов, которые описаны выше.

Создание этих приемных классов станет первым шагом к созданию всеобъемлющей образовательной системы, которая поддерживает обучение студентов-беженцев и мигрантов, но этого, вероятно, будет недостаточно. Поток беженцев и мигрантов, прибывающих в страну, требует преподавания русского как второго иностранного языка, наряду с наиболее распространенными английским, немецким, французским. По этой причине необходимо в кратчайшие сроки подготовить учебных материалов ФГОС для преподавания русского языка как второго иностранного.

Кроме того, в ближайшем будущем Россия столкнется с другой насущной потребностью, касающейся образования вновь прибывших, что означает необходимость разработки языковых тестов и практик для определения уровня владения русским языком беженцами и мигрантами и оценки учебных достижений таких детей в рамках ЕГЭ и в целом. Другими словами, за исключением разработки соответствующих языковых учебных материалов, Министерство науки и высшего образования РФ и образовательные учреждения должны оценить уровень владения русским языком учащимися-беженцами и мигрантами, чтобы распределить их в определенные классы, а также разработать подходящее обучение с учетом полилингвального статуса учащихся. С этой целью необходимо разработать несколько оценочных тестов, все они могут быть основаны на официальной шкале ТРКИ либо полностью, либо с некоторыми изменениями. В то же время, несмотря на большое количество детей школьного возраста из числа беженцев и мигрантов, посещающих классы национально-культурных центров или центров языкового тестирования и образовательной подготовки мигрантов, необходимо ввести ограничения исследований относительно уместности и обоснованности специальных оценочных тестов и других методов.

Сегодня, по нашим наблюдениям, методы, которые используются большинством преподавателей, — это методы наблюдения, самооценки с помощью викторин и учета активного участия учащихся. Метод портфолио, несмотря на его популярность, занимает четвертое место, в то время как преподаватели меньше всего склонны использовать стандартизированные оценочные тесты РКИ, поскольку они считают их неподходящими для данной ситуации, и, зачастую, ограничивающими подход к оценке полилингвальных языковых навыков.

Первоначальная языковая оценка вновь прибывших учащихся-беженцев и мигрантов, а также оценка их предварительных лингвокультурологических знаний должны использоваться для первоначально зачисления этих детей в соответствующий класс. Однако, в частности, эта оценка может проводиться непосредственно перед, а иногда и во время занятий в центрах языкового тестирования и образовательной подготовки мигрантов под руководством преподавателя с использованием языковых тестов, разработанных соответствующими учреждениями.

Неоспоримым фактом является то, что лингвистическая оценка вновь прибывших детей и студенческой молодежи является сложным процессом, который требует применения соответствующих инструментов языковой оценки и соответствующей политики в области дополнительного образования. Интервью с руководителем Научно-исследовательского центра национальных проблем образования Федерального института развития образования РАНХиГС Ольгой Артеменко [3] продемонстрировало, что оценка начального обучения детей-мигрантов в рамках школьного образования еще систематически не проводится в России и не предоставляет необходимой информации для обеспечения непрерывности обучения детей-мигрантов в нашей стране. Дальнейшие исследования в этой области и, возможно, некоторые более подробные теоретические и экспериментальные работы, касающиеся языка и оценки образования вновь прибывших беженцев и студентов-мигрантов, рекомендуется проводить в российском контексте.

Несмотря на все вышесказанное, дети беженцев и мигрантов во всем мире сталкиваются с многочисленными препятствиями и проблемами в попытке получить доступ к образованию. Непрерывность образования является концепцией высокой важности, и, в то время как большинство принимающих стран предоставляют новичкам языковые учебные классы и материалы, лишь немногие регионы в России разработали официальную политику для устройства детей-мигрантов в школу.

Мы должны отметить, что не было выявлено ни одного аналогичного исследования, посвященного практике оценки этой конкретной группы детей (мигранты с Украины после начала военного конфликта 2022 года), и поэтому мы подчеркиваем актуальность данного направления работы.

Современные требования к концепции многоязычия, на наш взгляд, должны соответствовать требованиям пластичности, адаптивности и универсальности. Тогда учёт индивидуальных факторов формирования языкового сознания (причина и способ освоения неродного языка, сферы использования, степень их сбалансированности и т.д.) будет наиболее продуктивен. Поэтому сегодня именно концепция полилингвальности выходят на первый план в сложившейся социо-политической ситуации.

Литература

1. Дудко С.А. Интеграция иммигрантской молодёжи во Франции как социально-педагогическая проблема // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 3(12). – С. 70-80.
2. Каргаполова И.А. Человек в зеркале языковой игры: монография / И.А. Каргаполова; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург: Золотое сечение, 2007. – 407 с.
3. Министерство просвещения России готовит специальную систему оценки образовательных потребностей детей-мигрантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://media-mig.ru/education/integracija-detej-iz-blizhnego-i-dalnego-zarubezhja-v-rossijskih-shkolah-nuzhno-znat-i-ispolzovat-otechestvennyj-opyt/> (дата обращения: 20.01.2023).
4. Мозжухина В.М. Реализация прав беженцев в сфере образования и медицины в странах европейского союза // Вестник магистратуры. – 2017. – №10 (73). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-prav-bezhentsev-v-sfere-obrazovaniya-i-meditsiny-v-stranah-evropeyskogo-soyuza> (дата обращения: 20.01.2023).
5. Aronin L., Singleton D. Multilingualism. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2012. – Pp. 230.
6. Auer P., Wei L. Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem? // Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication. – Berlin, 2007. – Pp. 1–12.
7. Herdina P.A., Jessner U. Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics // Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney, 2002. – 182 p.
8. More than half of Ukraine's children displaced after one month of war [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.unicef.org.uk/press-releases/more-than-half-of-ukraines-children-displaced-after-one-month-of-war-unicef/> (дата обращения: 20.01.2023).

Varvenskaya G A.

Secondary school №1 (new 104andex104104)

Bilingualism and linguistic migrantology

Abstract. The article explores the gap between the theoretical approach to the multilingual personality and the practice of integrating migrant children in Russian schools. The author rejects the perception of integration as simply passive assimilation or unilateral adaptation to a new social reality. The document emphasizes that the lack of a holistic, standardized, systematic and long-term approach to assessing the linguistic competencies of migrant children from Ukraine and the integration of such students into education in Russia leads to inconsistent and different approaches of schools and individual teaching staff to the integration process. We advocate the need for systemic changes to reduce the existing gap between laws aimed at solving the problem of integrating migrant children into education and practice in schools. The implementation of the principle of multicultural education at all levels will contribute to increasing intercultural awareness and linguistic competence and skills not only among teachers and educators, but also among all — children, youth and adults who today are part of a culturally diverse society.

Keywords: pupil-migrant, polylinguism, Russian as a non-native language, Russian as a foreign language.

Функционирование механизма коррекции и самокоррекции эмоций на примере педагогического дискурса

Статья посвящена анализу такого механизма рационализации, как коррекция и самокоррекция эмоций. Анализ произведен на материале педагогического дискурса, т.к. именно в этом коммуникативном поле владение навыками эмоционального интеллекта играет особую роль. Выделены и рассмотрены те языковые средства, с помощью которых возможно функционирование данного механизма. ^[1]_[SEP]**Ключевые слова:** эмотивная лингвистика, эмоциональный интеллект, рационализация, коррекция эмоций, самокоррекция эмоций, педагогический дискурс.

Современные реалии диктуют новые требования для специалистов разных сфер. Так, в последнее время предиктором профессионализма для всех типов профессий, связанных с коммуникацией, называют обладание эмоциональным интеллектом – «набором навыков, имеющих отношение к точной оценке своих и чужих эмоций, а также выражению своих эмоций, использованию эмоций и эффективному регулированию своих и чужих эмоций» [12, с. 189]. Этот феномен включает в себя несколько компонентов, позволяющих грамотно использовать свои эмоциональные ресурсы для тех или иных целей. Одним из таких компонентов исследователи называют рационализацию – «такой уровень контроля над своими эмоциями, который позволял бы человеку обуздать их, воздержаться от них или как минимум перевести их из чувственной сферы в этом мире бушующем в фактуально-логическую сферу» [8, с. 138]. Однако В.И. Шаховский также отмечает подвижность мира и резкие изменения в коммуникативном поведении людей, поэтому даже «человек, обладающий всеми признаками эмоционального интеллекта, не всегда успевает рационализировать свои эмоции» [9, с. 57]. Это также приводит к различного рода коммуникативным неудачам и проблемам, а также к усилению такой ситуации, как «глобальная экспрессивизация и эмоционализация» [9, с. 57].

Действительно, коммуникацию невозможно представить без выражения эмоций. Не являются исключением и такие типы дискурсов, как дипломатический, экономический и финансовый, для которых обращение к эмоциям считается нехарактерным [2; 11]. Поэтому всё большую актуальность для теории коммуникации и лингвистики в целом приобретают понятия

«экологичное общение», «экология языка», «токсичность», объединяющие в себе идею об этикетном выражении эмоций. По мнению С.В. Ионовой, «следование речевому этикету предполагает достаточно высокий уровень языковой и речевой компетенции говорящих, позволяющих осуществлять выбор вариативных форм выражения и регулировать степень коммуникативных ограничений в общении, в связи с чем при обращении к проблемам этикетного общения актуальным становится принцип рационализации коммуникативных практик» [4, с. 5].

Феномен рационализации уже описан с точки зрения психологии, однако лингвистическая сторона данного концепта разработана недостаточно. Например, требуется уточнение и описание механизмов рационализации. Так как под рационализацией мы понимаем осознанный выбор способов и средств выражения, которые а) наиболее точно отразят эмоциональное состояние коммуниканта, б) не нарушат этикетных норм общения, в) снизят интенсивность оценки происходящего, то в качестве основного механизма рационализации мы выделяем механизм коррекции и самокоррекции эмоций. Его функционирование мы опишем на примере педагогического дискурса, т.к. именно в этом коммуникативном пространстве развитый эмоциональный интеллект играет особую роль. Материалом для анализа послужили цитаты из художественных фильмов, литературы, видео уроков, опубликованных в открытом доступе на сайте YouTube.com, тематических групп в социальной сети Вконтакте и записанные лично реплики преподавателей на уроках в школах.

Образовательная сфера представляет собой единое пространство, в котором реализуется множество факторов, среди которых можем выделить интеллектуально-эмоциональный потенциал обучающихся. Именно урок как единица учебного процесса становится главным местом активации не только знаний, но и эмоций, к сожалению, не всегда позитивных, т.к. в процессе взаимодействия коммуникантов могут произойти недопонимания, вызывающие активацию негативных эмоций, а это в свою очередь перерастает в конфликты и другие проблемы различного характера.

Часто поведение обучающихся не соответствует ожиданиям преподавателя, поэтому тот должен грамотно его скорректировать. Под коррекцией и самокоррекцией в данном контексте мы представляем систему речевых актов, направленных на ослабление и преодоление недостатков поведенческого и (или) эмоционального характера, изменение установок и взглядов обоих коммуникантов (как ученика, так и учителя).

Преподаватель должен регулировать не только действия и эмоциональную реакцию обучающихся, но и собственные эмоциональные реакции. Часто преподаватели пользуются своим положением и при выражении тех или иных интенций выбирают «авторитарные» способы вербализации, например, императивы или обращения по фамилии. Кроме того, речь многих

преподавателей характеризуется агрессивностью и экспрессивностью. Зарубежными исследователями отмечено, что в российском педагогическом обществе преподаватели уделяют меньшее внимание эмоциональному комфорту обучающихся, чем, например, в США или Израиле педагогическом дискурсе, не всегда оказываются эффективными, поэтому предиктором профессионализма преподавателя является умение нейтрализовать отрицательную эмоциональную оценку события и попытка рационализировать предмет обсуждения.

В сети есть множество антипримеров, когда преподаватель не применяет механизмы коррекции, а наоборот, выражает раздражение по поводу сложившейся напряженной эмоциональной ситуации: *«Перестань изображать припадок» (реакция на слёзы ученицы), «Учителя выхватывали у меня листочки и орали: — Что это такое? Чем на уроке занимаешься? Совсем охренел?» (И. Ю. Стогов. Грешники, 2007) (реакция на рисование во время урока), «Я колы поставлю, заданий домашних вообще нет!» (реакция на невыполненное домашнее задание), «Вы ничего не сдадите» (реакция на недостаточный уровень подготовки обучающихся к экзамену), «За это поставлю два» (реакция на плохо выполненную работу) или безразличие: «А мне фиолетово».* Также нами отмечены ситуации, когда преподаватель намеренно актуализирует у обучающихся эмоцию «стыд»: *«Ну опять ты, Сидоров, ничего не учишь! У тебя ошибка на ошибке! Перед товарищами не стыдно?» («Ералаш», «Ошибочка вышла» (№270)), «Что это за работа? Одни ошибки! Стыд и срам!».* Так как нами было выяснено и доказано, что в российском педагогическом дискурсе преобладает авторитарный стиль преподавания, то мы можем сделать вывод, что учителя, манипулируя учениками, пытаются воздействовать на эмоциональное состояние и вызвать эмоцию стыда, если действия ученика не оправдали ожиданий преподавателя.

Повышая голос на обучающихся, применяя повелительное наклонение, используя грубые фразы и выражения, манипулируя и устрашая, преподаватели надеются, что таким образом смогут повлиять на учеников, т.к. те *«не понимают по-хорошему»*.

Механизм коррекции неразрывно связан с самокоррекцией, ведь пытаясь повлиять на обучающегося, преподавателю важно соблюдать следующие дискурсивные эмоциональные нормы:

- 1) уважительное отношение ко всем участникам педагогического дискурса вне зависимости от их возраста, пола, национальной и религиозной принадлежности;
- 2) неприемлемость использования оскорблений, ругательств, бранной лексики;
- 3) рационализированное выражение эмоциональных состояний;
- 4) сдержанность жестикуляции и мимики;
- 5) психологическая и речевая гибкость;

- б) поддержка комфортного эмоционального климата в аудитории и нивелирование отрицательных эмоций.

Чтобы проанализировать функционирование механизма коррекции и самокоррекции, нам необходимо выделить и описать те языковые средства, которые соответствуют нормам и применяются преподавателями в процессе учебной коммуникации:

6. Использование эмотивов, прямо обозначающих эмоциональное состояние преподавателя:
«Это у меня седьмой урок. Я взвинчена, зла и раздражена!» (Группа ВК Цитатник школы
Вы, наверное, забыли, но на первом уроке я очень злой» (Группа ВК Цитаты учителей 18
школы).

Данные лексемы играют роль индикатора эмоционального состояния. Выражая свои эмоциональные переживания в максимально точных и коммуникативно приемлемых формах, преподавателю не требуются дополнительные экспрессивные лексические средства, тем самым не производится эмоциональное воздействие на обучающихся. Также с помощью прямой номинации преподаватель заранее корректирует возможные поведенческие отклонения обучающихся, таким образом, данное средство служит своеобразной превентивной мерой по предотвращению эмоциональной напряженности в образовательной среде.

По мнению С.В. Ионовой и К. Чжан, такие лексемы, как радость, счастье, горе, печаль, удивление и др. «воспринимаются как ярлыки переосмысленных и когнитивно обработанных состояний, в которых нет места для «живой» эмоции» [5, с. 61]. Однако при концептуальном анализе этих единиц было выявлено наличие в них эмоциональной семантики, которая в свернутом и компрессированном виде сохраняется в форме номинативных единиц [1; 6; 7]. Таким образом, мы можем свидетельствовать о том, что это – один из способов механизма коррекции и самокоррекции эмоций.

2. Использование метафорических конструкций. Например: *«Дорогие мои пчёлы, хватит гудеть»* (Группа ВК «Цитаты школы №14).

Непрямое сравнение с пчелами характеризует класс как шумное пространство, что зачастую вызывает у преподавателей такие негативные эмоции, как раздражение, негодование, злость. Однако в данном примере большое значение играет эпитет «дорогие», маркирующий доброжелательное отношение к обучающимся, несмотря на шум в классе. Используя метафоры, преподаватель привлекает внимание учеников, тем самым корректируя их поведение и воздействуя на него, а также следит за своей эмоциональной реакцией.

7. Использование конструкций в будущем времени: *«В следующий раз у тебя обязательно получится!»*, *«Если быть чуть-чуть внимательнее, не будешь допускать таких ошибок»*.

В качестве способов механизма коррекции и самокоррекции могут выступать не только лексические, но и грамматические средства. Будущее время в данном контексте играет роль корректора такого эмоционального состояния обучающихся, как грусть по поводу не получившейся работы или большого количества ошибок. Кроме того, преподаватель не выражает собственного разочарования (самокоррекция), наоборот, он старается замотивировать учеников и показать им, что не стоит расстраиваться, важно приложить больше усилий, чтобы в скором времени увидеть результат работы. Мы можем говорить о том, что данный механизм также репрезентует такую важную для педагогического дискурса категорию, как «вера в ученика».

8. Использование этикетных формул: *«Пожалуйста, послушайте меня»*, *«Будьте добры, не шумите»*.

Использование такого рода конструкций характерно для этикетного общения в целом. В контексте педагогического дискурса мы рассматриваем данный способ тоже как элемент механизма коррекции и самокоррекции, т.к. преподаватель не выражает своё раздражение, однако пытается влиять на обучающихся.

Встречается использование этикетных формул и с ироническим подтекстом: *«Спасибо, что внимательно меня слушали, все задания выполнили верно»* (реакция на невнимательное отношение обучающихся к объяснениям преподавателя), *«Благодарю Вас. Вы представить себе не можете, как порадовали меня своим выбором»* (реакция на опоздание учеников на урок по химии, х/ф «Розыгрыш»). На наш взгляд, ирония служит средством перевода негативных эмоций в условно позитивные, а значит не может относиться к рационализации в полной степени.

9. Использование лексем с оценочным компонентом: *«Как красиво ты рассказываешь стихотворения, заслушаешься!»*, *«интересные идеи»*, *«У тебя отлично получается писать стихи, не бросай это делать!»*, *«замечательное сочинение»*.

Отметим, что в целом механизм коррекции и самокоррекции воздействует не только на проявление негативных эмоций. С его помощью можно повышать уровень мотивации и интереса. Так как преподаватель должен являться для обучающихся своеобразным авторитетом, то его высокая оценка рассматривается нами как стимул/импульс для развития творческого потенциала обучающихся и активации положительных эмоций, как радость.

Однако, если используются негативно окрашенные оценочные лексемы, то это не относится к механизмам рационализации, т.к. возникает обратный процесс, в результате которого у обучающихся может произойти потеря интереса и мотивации к тому или иному учебному действию:

Таким образом, к механизму коррекции и самокоррекции эмоций относятся такие лингвистические средства, как прямо маркирующие эмотивы, метафорические конструкции, этикетные конструкции, конструкции в будущем времени. Данные средства, в контексте педагогического дискурса, помогут адекватно с точки зрения психолингвистики донести до ребенка мысль о том, что что-то в его действиях и поведении требует доработки, не нарушая при этом эмоционального состояния как говорящего, так и слушающего. В целом данный механизм рационализации найдет применение в любом типе дискурса, т.к. «проблема лингвистической безопасности коммуникации» (по Е.И. Галяшиной) становится актуальной на всех уровнях взаимодействия, поэтому требуется дальнейшее описание других механизмов рационализации эмоций.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск, 1989. – С. 3.
2. Беляков М.В. Характер эмотивности дипломатического дискурса // ^[1]_[SEP]Russian Journal of Linguistics, 2015. – № 2. – С. 11–17.
3. Галяшина Е.И. Лингвистическая безопасность речевой коммуникации // Научный журнал ГЛЭДИС. – URL: <http://www.rusexpert.ru/magazine/034.htm> (дата обращения 1.03.2023).
4. Ионова С.В. Токсичный руководитель: лингвоэкология речевого поведения // Экология языка и коммуникативная практика / С.В. Ионова. – Красноярск: Сибирский Федеральный Университет, 2018. №4 (15). – С. 1 – 12.
5. Ионова С.В., Чжан К. Рационализация эмоций в этикетных ситуациях общения // Материалы международной конференции / С.В. Ионова, К. Чжан. – Ярославль: Канцлер, 2018. – С. 56 – 70.
6. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н.А. Красавский. – Волгоград: «Перемена», 2001. – 495с.
- Шаховский В.И. Дискурсивность эмоций как коммуникативная универсалия. Язык и эмоции: номинативные и коммуникативные аспекты: сборник научных трудов к юбилею В.И. Шаховского. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2009. – С. 149 – 160.
8. Шаховский В.И. Когнитивная вооруженность при рационализации эмоций // Вопр. Психолингвистики. – Москва, 2015. – 2 (24). – С. 132 – 144.

9. Шаховский В.И. Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. – Москва, 2018. – №22. – С. 54 – 79.

L

e

r

11. Mackenzie J. Lachlan. Sentiment and confidence in financial English: A corpus study. Russian Journal of Linguistics, 2018. – P. – 80–93.

r

12. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // Emotion, 2001. – P. 232 – 242.

l

Yakhrusheva M.A.

Pushkin State Russian Language Institute

Functioning of emotions correction and self-correction mechanism on the example of pedagogical discourse^[1] The article is devoted to the analysis of such a mechanism of rationalization as emotions correction and self-correction. The analysis is based on the material of pedagogical discourse, because the possession of emotional intelligence skills plays a special role in this communicative field. The linguistic means by which the functioning of this mechanism is possible are identified and considered. **Keywords:** emotive linguistics, emotional intelligence, rationalization, emotions correction, emotions self-correction, pedagogical discourse.

a

u

d

i

a

Z

b

Статья посвящена изучению концепта «интернет-сообщество». Была описана модель интернет-сообщества, включающую ядро и периферию, а также выделены три типа участников интернет-сообщества: постоянные участники, новички и «наблюдатели». В статье описаны особенности вербализации концепта «интернет-сообщество», выявлены его понятийные признаки и вербальные маркеры актуализации на материале дискурса членов интернет-сообществ Любителей кино и искусства.

Ключевые слова: интернет-сообщество, онлайн-сообщество, интернет-дискурс, сетевой дискурс, интернет, сообщества в интернете.

h

T

a

m

a

r

Галичкина Елена Николаевна

Астраханский государственный университет

им.В.Н. Татищева

elena.galichkina@mail.ru

Вербализация концепта «интернет-сообщество» в современном интернет-дискурсе

явления и тенденции, возникающие в условиях широкого применения компьютерной техники в различных сферах жизни современного общества и его информационного пространства. Одним из таких терминов является *cybercommunity* – киберсообщество. Данный термин употребляется для обозначения группы людей, объединенных общими интересами, убеждениями и взаимодействующих в интернет-пространстве.

Согласно Р.В. Кончаковскому, интернет-сообщества строятся на основе «общности» знаний [3, с. 100]. А.Н. Чураков полагает, что виртуальные сообщества – это сообщества людей с некими общими интересами, которые установили между собой прочные связи благодаря Интернету [7, с. 35–44]. Схожее определение у С.А. Парина, который пишет, что интернет-сообщества или онлайн-сообщества представляют группы людей, общение которых основано на использовании интернет-технологий [6, с. 80].

Главным популяризатором термина «интернет-сообщество» был Говард Рейнгольд, который в своей книге «Виртуальное сообщество: усадьба на электронной границе» отмечал, что «интернет-сообщества – это социальные объединения, когда достаточное количество людей в течение длительного времени принимают участие в публичных дискуссиях, переживая определенные эмоции, с целью формирования личностных взаимоотношений в киберпространстве» [12, с. 50]. Согласно М. Кастельсу, интернет-сообщества функционируют на основе двух характеристик: ценностей свободной коммуникации и автономного формирования сетей. Свободная коммуникация реализуется в режиме «многие – многим». Автономное формирование сетей представляет возможность любому участнику сетевой коммуникации реализовать свои цели, создать и опубликовать собственную информацию, тем самым вносить вклад в создание онлайн-сообществ» [9, с. 49]. Существование интернет-сообществ основывается на следующих принципах: наличие общей цели, добровольность, самоорганизованность, самоуправляемость, децентрализация, горизонтальная организация, интерактивность и неопределенность пространственно-временной локации. Возможными причинами создания интернет-сообществ исследователи считают: стремление удовлетворить коммуникативную потребность, желание обсудить значимые проблемы, стремление авторов к самореализации и самопрезентации [4, с. 2].

В лексикографических источниках термин «интернет-сообщество» определяется следующим образом: сообщество интернет-пользователей, постоянных посетителей сайта, объединённых общими интересами [5, с. 189]; сложившаяся в процессе совместной деятельности относительно устойчивая система связей и отношений между пользователями сетевого пространства, которые связаны общими интересами, областью деятельности, сферой бизнеса и т.п. [1, с. 149]; объединения пользователей сети в группы с общими интересами, возникло в процессе

развития Интернета [8, с. 198]; a group of people who use a particular internet service or belong to a particular group on the Internet [10, с. 76]; a group of Internet users who interact and regularly participate by using a social media profile to post about a given topic [11, с. 469]. Приведенные дефиниции позволили нам выделить признаки, которые составляют понятийную основу исследуемого концепта: объединение пользователей сетевого пространства, осуществляющих совместную деятельность, разделяющих общие интересы и принимающих участие в формировании личных или профессиональных взаимоотношений в виртуальной среде.

Модель интернет-сообщества на наш взгляд может быть представлена в виде ядра и периферии. В ядро входят лидеры и участники. Являясь зачастую создателями онлайн-групп, лидеры, пользуются большим авторитетом, к их мнению прислушиваются, они осуществляют взаимодействие с участниками сообщества. Участников, в свою очередь можно типологизировать по критерию активности и поделить на три группы: *постоянные участники / insiders* (принимают регулярное участие в деятельности сообщества), *новички / novices* (недавно вступили в члены сообщества и пробуют внести вклад в его деятельность), *наблюдатели / lurkers* (пассивные участники сообщества, которые не вносят вклад в контент сообщества, только читают или смотрят контент). Последние, находятся, по нашему мнению, на периферии модели интернет-сообщества.

В результате анализа лексикографических источников было установлено, что центральными лексемами репрезентантами исследуемого концепта являются *интернет-сообщество, онлайн-сообщество, виртуальное сообщество, сетевое сообщество* в русском языке и *online community, virtual community, internet community, electronic community* в английском языке. Лексема *киберсообщество* не представлена в русских лексикографических источниках.

Актуализация центрального компонента концепта со значением «члены сообщества» осуществляется с помощью номинативных конструкций называющих *рядовых членов интернет-сообщества* (*интернет-пользователь / internet user; интернет-гражданин / citizen of the internet, cyber citizen, netizen* и др.); *выдающихся членов киберсообщества* (*internet celebrity, internet personality, internet starlet, internet genius* и др.); *интернет-персонажей* (*инфлюэнсер / digital influencer, web opinion-maker; интернет-троль / internet troll, online troll* и др.); *участников межличностных отношений в сети Интернет* (*подписчик / internet follower; друг в интернете / internet, online friend, internet boyfriend* и др.).

Большой интерес представляют сообщества, сформированные по интересам, члены которого обмениваются мнениями по поводу событий, на которые они не оказывают непосредственного влияния [2, с. 94]. Материалом нашего исследования послужили интернет-сообщества любителей кино и искусства, среди которых: паблики Вконтакте «Давай лучше дома посмотрим», «Кусочек

фильма», «Cinemaholics»); телеграм-каналы про кино и искусство: «Новинки кино», «Поиск кино» и др. В результате изучения 50 интернет-сообществ, посвященных теме кино и искусство (на материале социальных сетей «Вконтакте» и «Телеграм») было установлено, что актуализация концепта «интернет-сообщество» происходит двумя способами: путем прямого наименования объекта – интернет-сообщество как группа людей, осуществляющих совместную деятельность онлайн, разделяющих общие интересы; с помощью синонимичных или производных единиц (онлайн сообщество, сетевое онлайн сообщество, online community, web community и др.).

Рассмотрим более подробно первый способ актуализации исследуемого концепта. В первой группе «интернет-сообщество + глагол» (как субъект действия) выделим три подгруппы по типу синтаксического функционирования лексемы. В первой подгруппе концепт актуализируется посредством глаголов с семантикой изменения состояния: *Подписывайтесь на наш паблик про кино; Наш паблик растет, он превратился в интересный сайт об искусстве; Вы это можете видеть сами по количеству подписчиков; Клуб любителей кино – это сообщество пользователей нашего сайта, в котором вы можете обсудить новинки мирового кино и поделиться своей любовью к кино и искусству в целом.* В данных примерах концепт актуализируется с помощью глаголов, выражающих изменение состояния. Глаголы действия (*расти, превращаться*) характеризуют исследуемый концепт как динамический, подчеркивают его активность. Интернет-сообществу приписываются признаки бытия, субъекта действия и обладания определенными качествами. Глагол *объединять / bring together*, имеющий значение «образовывать целое из отдельных частей» характеризуют исследуемый концепт как объект способный самостоятельно совершать действие по объединению воедино отдельных элементов: *Internet communities bring people together.* В ряде случаев, глаголы, обозначающие действие, характеризуют неодушевленный объект (сообщество) как одушевленный: *Интернет-сообщество учитывает мнение всех подписчиков; Интернет-сообщество узнало и определило имя программиста новгородца М. Болонкина; Интернет-сообщество изначально не терпело руководство над своими действиями.*

Во второй подгруппе концепт актуализируется посредством глаголов с семантикой обладания, обеспечения возможности: *to have, to be able, to enable, to give.* Данные глаголы актуализируют признак концепта «обладание», «владение», с их помощью интернет-сообществам приписывается способность обладания чем-либо: *У каждого интернет-сообщества есть свои правила и ритуалы; Интернет-сообщество дает возможность больше узнать о будущих клиентах; Internet communities have their own unique rules; Internet community gives you access to rich data; The internet community enables users to invite other users.*

В третьей подгруппе концепт актуализируется посредством предикативных словосочетаний «интернет-сообщество растет», «интернет-сообщество меняется», «*internet community grows*», «*internet community changes*». Глагол *grow* в английской фразе *internet community grows* описывает интернет-сообщество как подверженное изменениям явление, распространяющееся на определенное расстояние: *The internet community grows and very fast*. Глаголы *менять, развивать, to change, to develop* описывают интернет-сообщество как самостоятельно изменяющееся явление: *Интернет-сообщества изменили отношение к интернету; Интернет-сообщества продолжают активно развиваться в данный момент; Интернет-сообщества изменили отношение к интернету; Internet communities are changing online interaction; Internet communities are developing around common interests or shared identities.*

Во второй группе «**глагол + интернет-сообщество**» (как объект действия) актуализируется признак концепта как объекта действия, например, *Вы можете использовать интернет-сообщество для поиска друзей; Organizations use internet communities to build meaningful relationships with their customers; 10 ways to love your internet community.*

В третьей группе «**интернет-сообщество в синтаксической позиции предиката**» интернет-сообщество находится в позиции предиката, например:

У интернет-сообществ есть огромный потенциал; An internet community is a community whose members share interests with each other; An internet community is a group of people who interact online.

В четвертой группе «**атрибутив + интернет-сообщество**» (как определяемое) актуализируется признак концепта как наделяемый определенными признаками. В данной подгруппе лексеме интернет-сообщество даются следующие характеристики: *популярное, дружное, great, best, public, private, global, engaged, active, free, paid* например, *Популярные интернет-сообщества играют большую роль в жизни своих подписчиков; Присоединяйтесь к нашему дружному интернет-сообществу; Five examples of great internet-communities; 10 best internet-communities; If you don't have an engaged online community you can build it by running online surveys; What is public vs private internet community? What are the examples of global internet communities? Running an active internet community isn't easy; Choose between building a free or a paid internet community.*

Пятая группа «**предлог + интернет-сообщество**». В данной группе нам представляется возможным выделить три подгруппы по значению самих предлогов: пространственные (*in, into, inside, to, through*); выражающие отношения (*with, to, for, from, on*); имеющие значение «обладание» (*of, for*). Локативные предлоги описывают интернет-сообщество как локус, имеющий границы, внутри которого может что-то располагаться: *Ознакомьтесь с правилами участия в нашем*

интернет-сообществе; В каждом интернет-сообществе есть свои правила; Много пользователей зарегистрированы в интернет-сообществах; В сообществах есть три типа участников; Еще больше знаний в нашем интернет-сообществе; You can do many things in an online community; Inside internet communities are sub communities; In online communities, conversations are held within a certain location. Предлоги *with, to, for, from, on* выражают отношение: *You can benefit from internet communities; Присоединяйтесь к сообществу.* Предлог со значением «обладание» встречается в следующем примере: *There are many types of internet-communities.*

Таким образом, в результате анализа лексикографических источников были выявлены следующие понятийные признаки концепта «интернет-сообщество»: объединение пользователей сетевого пространства, осуществляющих совместную деятельность, разделяющих общие интересы и принимающих участие в формировании личных или профессиональных взаимоотношений в виртуальной среде. Модель интернет-сообщества представлена в виде ядра и периферии. Ядерными компонентами выступают лидеры (модераторы, блогеры, лидеры мнения) и участники. Участники, в свою очередь, были типологизированы по критерию активности и поделены на три группы: постоянные участники, новички и наблюдатели. *Постоянные участники* принимают регулярное участие в деятельности сообщества. *Новички* недавно вступили в члены сообщества и только начинают вносить вклад в его деятельность. *Наблюдатели* являются пассивными участниками сообщества, они не вносят вклад в контент сообщества, поскольку только читают или смотрят контент. Актуализация центрального компонента концепта со значением «члены сообщества» осуществляется с помощью номинативных конструкций, называющих рядовых членов интернет-сообщества, выдающихся членов интернет-сообщества, интернет-персонажей, участников межличностных отношений в сети Интернет. Актуализация концепта «интернет-сообщество» происходит путем прямого наименования интернет-сообщества как группы людей, осуществляющих совместную деятельность онлайн, разделяющих общие интересы, а также с помощью синонимичных или производных единиц. В результате анализа практического материала были выделены группы актуализации исследуемого концепта по типу синтаксического функционирования ключевых лексем: «интернет-сообщество + глагол» (как субъект действия), «глагол + интернет-сообщество» (как объект действия), «интернет-сообщество в синтаксической позиции предиката», «атрибутив + интернет-сообщество» (как определяемое), «предлог + интернет-сообщество».

1. Большой толковый словарь русских существительных. Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под ред. Л.Г. Бабенко. – Москва, 2005. – 864 с.
2. Галичкина Е.Н. Интернет-дискурс: основные направления изучения и тенденции развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2021. – № 7 (160). – С. 94–101.
3. Кончаковский Р.В. Сетевое интернет-сообщество как социокультурный феномен: автореф. Дис. Канд. Социол. Наук. – Екатеринбург, 2006. – 200 с.
4. Нестеров В.Ю. К вопросу о динамике сетевых сообществ [Электронный ресурс] // Флоги-стон, 2000. – URL: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/groupdyn> (дата обращения 01.02.2023).
5. Новые слова и значения: словарь-справочник по материалам прессы и литературы 90-х годов XX века : в 3 т. / под ред. Т. Н. Буцевой и Е. А. Левашова . – Т. 2 : – СПб. : Дмитрий Буланин, 2014. – 1392 с.
6. Паринов С.С. Истоки Интернет-цивилизации. – Москва, 1999. – 100 с.
7. Чураков А.Н. Информационное общество и эмпирическая социология // Социологические исследования. – 1998. – № 1. – С. 50–55.
8. Энциклопедический словарь СМИ / под ред. А.А. Князева. – Бишкек: Издательство КРСУ, 2002. – 300 с.
9. Castells M. The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society. – Oxford University Press; 1 edition, April 3, 2003. – 304 p.
10. Merriam-Webster Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения 26.01.2023).
11. Putnik G. D. Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations / Hershey, New York – publisher: IGI Global, 2008. – 1907 p.
12. Rheingold H. The Virtual Community Homesteading on the Electronic Frontier. – Addison-Wesley Publishing Company Reading, 1993. – 200 p.

Galichkina E.N.

Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Verbalization of the concept “internet community” in modern internet discourse

The article is devoted to the study of the concept “internet community”. There was suggested the model of internet community, which includes the core and periphery. Three types of internet community members are identified: insiders, novices, lurkers. The peculiarities of the verbalization of the concept “internet community” are presented, based on the discourse of internet community of film and art lovers.

Keywords: internet community, online community, internet discourse, social networking discourse, internet, communities in the internet.

Скетчноутинг как новый тип учебного задания в медиаобразовании

Статья посвящена вопросу внедрения технологии скетчноутинга в образовательный процесс, в частности ее использования при обучении студентов медийных специальностей. Автор статьи отмечает эффективность скетчноутинга как способа представления линейного текста в формате визуальных заметок, комбинирующих вербальную и иллюстративную составляющую, и предлагает два вида учебных заданий, направленных на приобретение обучающимися профессиональных навыков визуального проектирования в цифровой среде, развитие нестандартного мышления и творческих способностей, повышение интереса к обучению за счет реализации формата «эдьютейнмент».

Ключевые слова: медиаобразование, эдьютейнмент, скетчноутинг, скетч, учебное задание

На сегодняшний день одной из генеральных стратегий медиаобразования является формирование личности через создание креативного пространства, в том числе с применением мультимедийных технологий [5]. «Визуальный поворот» в современной медиасфере, ориентация на клиповое мышление обусловили появление и популяризацию новых медиаформатов представления информации (таймлайн, майндмэп, скрайбинг, облако слов и мн. Др.), в связи с чем представляется необходимым обучение их проектированию студентов медийных специальностей с целью формирования высокого уровня профессиональных компетенций.

В рамках настоящей статьи рассмотрим такой формат визуализации информации, как скетчноутинг, и опыт его использования в качестве учебного задания на занятиях со студентами 1 и 2 курса магистратуры филологического факультета «Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина» (направление подготовки 45.03.01 Филология, профиль «Филологическое обеспечение средств массовой информации») по дисциплинам «Создание мультимедийного продукта: формат, структура, жанры» и «Технологии создания медиапродукта в интернет-коммуникациях».

Скетчноутинг (от англ. Sketch – «рисунок» + note – «записывать, примечать») – это форма ведения конспектов или заметок с одновременным использованием текста и различного рода рисунков (пиктограмм, символов, стрелок, логотипов, схем, иллюстраций и т.п.). Метод ведения визуальных конспектов был придуман американским дизайнером и иллюстратором Майком Роуди, автором книги «Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу». Он пишет, что визуальные образы, благодаря своей информационной насыщенности, усиливают и углубляют смысл текста, придают ему наглядность, а также работают на экономию времени, затрачиваемого на конспектирование [9].

Следует отметить похожий способ визуализации информации – скрайбинг (от англ. Scribe – «штриховать, размечать»). Он также представляет собой сочетание текстовых элементов с иллюстративными, однако, в отличие от скетчноутинга, создается в режиме реального времени, например, спикером во время конференции или преподавателем на занятии, визуализирующем на доске или флипчарте основные тезисы лекции. Скетчи же являются готовым продуктом преобразования линейного текста в креолизованный и больше подходят для формата учебного задания.

Возможности применения формата скетчноутинга как новой технологии в образовательном процессе были рассмотрены в работах [1, 3, 10], в частности, при обучении физиологии [7], медицине [6], иностранным языкам [8], литературе [2]. Исследователи отмечают когнитивную природу скетчноутинга. Они указывают на взаимосвязь скетчей, комбинирующих текстовую и иллюстративную составляющую, с теорией двойного кодирования, принадлежащей канадскому психологу Аллану Пайвио, согласно которой наш мозг задействует для обработки информации одновременно два канала: вербальный и визуальный, а также с технологией опорных сигналов, предложенной российским педагогом В.Ф. Шаталовым в 1970-х гг. И с тех пор существенно модернизированной за счет апгрейда цифровых технологий.

Ученые доказывают эффективность использования визуальных заметок при обучении различным дисциплинам, позволяющих решать сразу несколько задач: 1) выделение ключевых понятий в тексте и установление корреляции между элементами при переводе вербальной информации в вербально-визуальную; 2) повышение способности к «смысловой грануляции» и свёртыванию информации; 3) прояснение сути явлений через дополнительное наглядное структурирование информации; 4) стимулирование ассоциативного и логического мышления у обучающихся. Кроме того, скетчноутинг как вид учебного задания повышает творческие способности, поскольку предполагает креативный подход к созданию жанра скетча, а также позволяет переформатировать обучение из скучно-формального в полезно-увлекательное, отвечая актуальному формату «эдьютейнмент» [4].

Говоря об опыте применения скетчноутинга на занятиях со студентами медийных специальностей, хотелось бы выделить два варианта учебных заданий. Поскольку основное предназначение скетча заключается в визуальном представлении линейного текста, в процессе ознакомления с основами интернет-журналистики студентам было предложено сделать визуальный конспект статьи А. Акопова «Web 2.0 как предчувствие», используя специальные интернет-платформы, компьютерные и мобильные приложения (Miro, Sketch Notes, Free Note 7, Inkflow, Turbo Collage – Photo Collage Maker for Mac&PC и др.). Такой вид задания существенно облегчил

процесс усвоения и запоминания объемного и довольно сложного по содержанию текста, позволив применить сквозные цифровые технологии.

Более оригинальным, действующим также кейс-технологии, заданием послужило следующее: «Представьте, что Вы event-менеджер какого-либо медиахолдинга и Вам поручили оформление плаката-афиши связанного с ним события (PR-кампания, значимая дата, открытие новых офисов и т.п.). Пользуясь специальными приложениями, создайте его в жанре скетчноутинга». Такое задание позволило погрузить студентов в реальный процесс профессиональной деятельности, поскольку скетчноутинг является актуальным направлением визуализации не только в стенах учебного заведения, но и в агентствах, занимающихся мультимедийным сопровождением различного рода мероприятий.

Таким образом, скетчноутинг как вид учебного задания работает на приобретение студентами профессиональных навыков визуального проектирования в цифровой среде, развивает нестандартное мышление и творческие способности, повышает интерес к обучению за счет внедрения в образовательный процесс развлекательных элементов.

Литература

1. Браташ В.С., Галактионова Т.Г. Педагогический потенциал «скетчноутинга»: социокультурные предпосылки исследования // Научное мнение: научный журнал. – СПб., 2019. – №11. – С. 96–101.
2. Браташ В.С. Скетчноутинг на уроках литературы: от языка визуального к языку классики // Классическая литература в современном школьном образовании. – 2019. – С. 17-20.
3. Ваткова О.А. Скетчноутинг как метод тренинга «Визуальное мышление» // Проблемы педагогики. – 2015. – №. 4 (5). – С. 31–35.
4. Гапутина В.А. Эдьютейнмент – новый тренд в обучении // Филологическое образование в цифровую эпоху: опыт актуализации образовательных программ : Сборник тезисов Международной научно-практической конференции, Москва, 12 октября 2022 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 25-28.
5. Ильичева В.В., Кузьменкова К.Е., Громова Е.Б. Технологии peer learning и edutainment в развитии профессиональных компетенций студентов медийных специальностей [Электронный ресурс] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2022. – Т. 27. – № 1. С. 158–170. – Режим доступа: <https://doi.org/10.22363/2312-9220-2022-27-1-158-170> (дата обращения: 15.02.2023)

6. Калюк Н.В. Скетчноутинг как способ визуализации текста в процессе обучения студентов медицинского вуза // Актуальные проблемы медицины : сб. Науч. Ст. Респ. Науч.-практ. Конф. С междунар. Участием, посвящ. 30-летию юбилею Гомел. Гос. Мед. Ун-та, Гомель, 12–13 нояб. 2020 г.: в 5 т. / Гомел. Гос. Мед. Ун-т ; редкол. : И. О. Стома [и др.]. – Гомель : ГомГМУ, 2020. – Т. 4. – С. 36–38.
7. Наговицына Е.А., Васильева Н.Н. Методика проектов и скетчноутинг в преподавании физиологии в ИГМА // Биология и интегративная медицина. – 2021. – №47. С. 140–144.
8. Овчинникова Е.С. Скрайбинг, скетчноутинг и майндмэппинг как средства изучения иностранных языков / Е.С. Овчинникова, М.С. Овчинникова // Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сборник научных статей региональной научно-методической конференции, посвященной 55-летию Юго-Западного государственного университета и кафедры ин. Языков, Курск, 04–05 октября 2019 года / Юго-Западный государственный университет. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 320–328.
9. Роуди М. Визуальные заметки. Иллюстрированное руководство по скетчноутингу. – Из-во: Манн, Иванов и Фарбер, 2013. – 224 с.
10. Сакулина Ю.В. Возможности скетчноутинга как эффективного способа обеспечения наглядности и фиксирования информации // Право и образование. – 2021. – № 6. – С. 32–37.

Gaputina Violetta

A.S. Pushkin State Institute of the Russian Language

Sketchnouting as a new type of educational task in media education

The article is devoted to the introduction of sketchnouting technology into the educational process, in particular its use in teaching students of media specialties. The author of the article notes the effectiveness of sketchnouting as a way of presenting linear text in the format of visual notes combining verbal and illustrative components, and offers two types of training tasks aimed at acquiring professional skills of visual design in a digital environment, developing non-standard thinking and creative abilities, increasing interest in learning through the implementation of the “edutainment” format.

Keywords: media education, edutainment, sketchnouting, sketch, study assignment.

Гаспарян Нина Карапетовна
Бплтйский федеральный университет им. И. Канта
NK.Gasparian@mail.ru

Концепт «ДЕНЬГИ» в русской и армянской лингвокультурах

В данной статье тезисно представлены результаты проводимого исследования, цель которого заключается в изучении концепта «ДЕНЬГИ» в русской и армянской языковых картинах мира посредством выявления способов и средств репрезентации, сопоставления и определения значимых различий в системе культурных представлений, связанных с отношением к деньгам носителей русского и армянского языков.

Ключевые слова: концепт, деньги, паремии, русский язык, армянский язык.

Концепт «ДЕНЬГИ» занимает важное место в ценностной системе человека, что обуславливает актуальность данного исследования. Также достаточно актуальным является неослабевающий интерес к изучению глубинных закономерностей языкового механизма и концептуализации, как и категоризации, окружающей действительности в языке. К изучению концепта «ДЕНЬГИ» обращались Е.В. Палеева, П.Ю. Ковалишин, Г.И. Берестнев, Э. Батыров, С.Н. Кайсарова. Однако он обладает и национально-специфичной маркированностью, которая, в свою очередь, особо ярко проявляется при сопоставлении двух и более языковых картин мира. Сопоставлению с другими языками посвящены работы Ю.С. Денисенковой, Е.А. Ошевой, Д.Ю. Ситниковой, Д.А. Богдановой, Т.Ю. Залавиной и др. Однако не обнаружено работ, в которых сопоставлялся бы концепт «ДЕНЬГИ» на материале русского и армянского языков. Так, для получения более полного представления о способах и средствах репрезентации концепта «ДЕНЬГИ» в русском языке, а также для выявления его национальной специфики возникла необходимость проведения контрастивного анализа исследуемого концепта в двух языках — русском и армянском.

Рассмотрение концепта «ДЕНЬГИ» следует начать с установления и анализа слов, репрезентирующих данный концепт. Лексема *деньги* использовалась для обозначения монет. Так, в этимологическом словаре Фасмера указано, что «*деньга́, мн. Дёньги, также тенка 'монета', является заимствованием из тат., чагат. Tāŋkä 'деньги; серебряная монета', чув. Täŋgä, казах. Теңгä, монг. Теңге, калм. Тёңгө 'мелкая серебряная монета'*». Также по Фасмеру, «*источник этих слов искали в ср.-перс. Dāng, нов.-перс. Dānag 'монета'*» [7, с. 499].

Что касается значения слова «деньги», то во всех толковых словарях указаны похожие определения, лишь с незначительными различиями. Общими и наиболее полными толкованиями обладает словарная статья в Толковом словаре Ефремовой Т.Ф.: «*1. А) металлические монеты и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости товаров и средством платежа; б) то или иное количество монет и бумажных знаков; в) средства, предназначенные, отпускаемые для чего-л.; г) разг. Плата за труд; зарплата. 2. Состояние, богатство; капитал*» [3]. Так, наиболее устойчивым

значением *денег* является «*Металлические монеты и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости товаров*», зафиксированное всеми рассмотренными словарями.

Анализ словарей синонимов и ассоциативного словаря позволил сделать вывод, что в состав лексико-семантического поля «деньги» в русском языке включаются все наименования денежных единиц: копейка, рубль, монета, грош и т.д., однако сама лексема *деньги* является семантически нейтральной, хотя и достаточно употребительной.

В современном литературном армянском языке для обозначения денег используется лексема փող [pogh], реже դրամ [dram]. Интересно то, что слово փող [pogh] имеет несколько значений. Так, в словаре Р. Ачаряна — это «1. Узкий проход, коридор (однокоренное со словом улица); 2. Блеск; 3. Драм» [1]. В словаре Г.Б. Джаукяна отсутствует определение слова փող [pogh] как блеск [2]. Еще одним любопытным фактом является отсутствие информации о происхождении слова փող [pogh] ‘узкий проход’, в то время как փող [pogh] ‘деньги’ и у Р. Ачаряна, и у Г.Б. Джаукяна происходит от перс. Pul ‘мелкие драмы’.

Проведенный анализ словарей синонимов позволил выявить ряд практически равнозначных синонимов (в контексте пословиц и поговорок): փող [pogh], դրամ [dram], փարս [para], դահեկան [dahekan]. Все эти слова обозначают деньги в общем смысле или денежную единицу в частности.

Таким образом, анализ слов *деньги* и փող показал, что общим значением в их структуре является восприятие денег как металлических и бумажных знаков, являющихся мерой стоимости при купле-продаже. Лексико-семантические поля «деньги» и «փող» имеют несколько лексико-семантических вариантов, связанных определенными отношениями с глобальным понятием. А существование большого количества синонимов, различных описаний и ассоциаций говорит о том, что языковые средства могут передавать только часть концепта.

Поэтому целесообразным показалось исследование способов репрезентации концепта «ДЕНЬГИ» в пословицах и поговорках, где представления о деньгах получили дополнительную и более полную разработку. Паремии — это «застывшие осмысления того или иного концепта, складывавшиеся на протяжении длительного времени» [6, с. 183].

Так, в русском традиционном сознании деньги понимаются предельно широко. Поэтому все паремии, отражающие мировоззрение русского народа и его восприятие денег, были разделены на смысловые группы, которые в свою очередь поделены на подгруппы в соответствии с объектами сравнения или противопоставления.

10. Отношение деньги — труд. В данной группе паремий определяется подгруппа, которая отмечает, что *деньги являются непосредственным результатом труда: Наживать, так на заре вставать; Денежки труд любят.*

Еще в одну подгруппу можно объединить пословицы и поговорки, **отражающие представления о качестве денег**: *Работа грязна, да денежка бела; Трудовые деньги век кормят; Трудовая денежка всегда крепка.*

2. Отношения деньги — нравственность. Пословицы и поговорки, объединенные в рамках данной группы, отражают мысль о том, что **деньги способны оказывать влияние на религиозную и нравственную сферы**. Большое число пословиц все же указывает на то, что **нравственные ценности находятся выше денег**: *Деньгами чувства не купишь; Счастье на деньги не купишь; Не в деньгах счастье, а в добром согласии; Деньги — прах, одежда тоже, а любовь всего дороже; И то бывает, что и деньгам не рад; Деньгами души не купишь; Деньги смогут много, а правда все; Уговор дороже денег.*

Однако в пословицах также бывает ярко выражена идея, что в жизни часто **предпочтение отдается деньгам, нежели каким-либо нравственным началам**: *Где деньги говорят, там правда молчит; Деньгам все повинуется; Хуже всех бед, когда денег нет.* В поговорках деньги также наделяются особой сверхъестественной силой, равной или незначительно уступающей силе бога: *Денежка не Бог, а бережет; После Бога — деньги первые.* Исходя из чего можно определить отдельную подгруппу пословиц и поговорок, утверждающих, что **деньги обладают собственной независимой силой**, которая способна наделять их определенными практическими свойствами: *Денежка не Бог, а полбога есть; Есть родные (т. е. Денежки), так и по-божески идет.*

3. Деньги дают социальную значимость. Пословицы опосредованно определяют социальную значимость человека и его статус. Они указывают на возможности, которые появляются с приобретением денег: *Много друзей, коли денежки есть; Живется, у кого денежка ведется; С достатком и смелость приходит; Не бей дубьем, бей рублем.*

4. Деньги и счет. В лингвокультурном сознании носителей русского языка отчетливо прослеживается идея упорядочивания окружающей действительности. И важным средством структуризации является счет. По словам П. Ю. Ковалишина, «то, что сосчитано, обретает особую стройность и упорядоченность и тем самым оказывается «схваченным» сознанием» [4]. Не являются исключением и деньги. В сознании носителей деньги удерживаются и копятя счетом: *Грош к грошу — оно и капитал; Без копейки рубля нет; Слову — вера, хлебу — мера, деньгам — счет; Вовремя копейка дороже рубля; Бог любит веру (или: правду), а деньги счет; Деньги счет любят.*

Особое внимание счету может быть уделено вследствие имеющихся представлений о непостоянстве денег: *Деньги — что навоз: то нет, то целый воз; Деньги — гости: то нет, то горсти.*

11. **Деньги — зло.** Довольно многочисленной является группа пословиц и поговорок, в которых выражена **идея пренебрежительного отношения к деньгам**. *Денежка беду творит; Через золото слезы льются; Лишние деньги — лишние заботы; Деньги — временем хлопоты; Много денег — много и хлопот (или: забот); Без денег сон крепче; Денег нет, так подушка под головой не вертится; Богатому не спится: богатый вора боится.*

В армянской лингвокультуре отношение к деньгам выражено своеобразно, в связи с чем области интереса могут быть определены иным образом.

Все исследуемые армянские пословицы и поговорки неразрывно **связывают идею денег с идеей труда**: «Աշխատող մարդը միշտ փող կունենա» (*Работающий человек всегда будет иметь деньги*), «Դանր դատեց, դատարկ նստավ» (*Горько (т.е. много) работал, пустой сел (т.е. без результата)*), «Աշխատողն անորի չի մնա» (*Трудящийся голодным не останется*); «Ալարողի փարսերը լաց կրին» (*Имущество лентяя будет плакать*).

Постоянные наблюдения определили устойчивые представления человека о том, кому достаются деньги. В народном представлении деньги не могут «сосуществовать» с умом: «Խելք կա, դովար չկա, դովար կա, խելք չկա» (*Ум есть, имущества нет, имущество есть — ума нет*), «Ով փող ունի, խելք չունի, ով խելք ունի, փող չունի» (*У кого деньги есть, ума нет, у кого ум есть, денег нет*), «Աստված մեկին կտա խելք, մյուսին՝ փող» (*Бог одному ум даст, другому — деньги*).

Видя подобную несправедливость, у народа не могло не сложиться **пренебрежительного отношения к деньгам**: «Փողը ձեռի կեղտ օ, օրսը կա, վաղը՝ չկա» (*Деньги что грязь на руках: сегодня есть, завтра нет*); «Փողը որ կա՝ ձեռի կեղտ օ» (*Деньги что есть — грязь на руках*). Примечательным является сравнение денег с грязью.

Пренебрежительное отношение к деньгам проявлялось, в частности, к их количеству. Важнейшая характеристика денег в армянской лингвокультуре определяется базовой оппозицией «много–мало», в связи с чем в содержательной структуре данной мифологемы определяются также концепты «богатство» и «бедность». Армянские пословицы и поговорки демонстрируют исторические реалии, в которых труд не приносил ни богатства, ни статуса. Находясь постоянно в угнетенном положении, народ отражал в паремиях те явления, свидетелем которых являлся. Власть принадлежала тем, кто обладал богатством, а трудящийся человек не получал денег за свой труд и, соответственно, не имел никакой значимости. Поэтому в армянских пословицах **деньги наделяются безграничной властью**: «Փող ունեցար՝ աղա ես, փող չունեցար՝ գլաղա ես» (*Деньги имеешь — ага, денег не имеешь — гяда*); «Փողը բոլոր դնեին է բացում» (*Деньги оттирают все*

ծვეրի); «Ով փող ունի, խուրը նրանն է» (*У кого деньги, тому и первое слово*); «Սարերն էլ են փողից վախենում» (*И горы денег боятся*); «Փողը մութ տեղը լուս կուտա» (*Деньги в темноте свет дают*).

Однако несмотря на сложившееся негативное отношение к деньгам, метонимически представляющих богатство в целом, в народе сохранилось представление о непостоянстве денег, добытых нечестным или легким трудом: «Փողը ջուր է, եկավ գնաց՝ միայն տեսի» (*Деньги что вода: пришли и ушли, только и видели*), «Քամուն բերածը քամին կտանի» (*Что ветром принесло, то ветром и унесет*).

Пренебрежительное отношение помимо прочего формирует еще одну идейную линию, прослеживаемую в пословицах и поговорках, — о значимости денег в сравнении с другими жизненными ценностями. Народ, с одной стороны, сетует на социальную несправедливость, с другой — признает **преимущество духовных ценностей перед материальными**: «Ընկել է փողատերը, կանգնել է տղատերը» (*Упал владелец денег, стоит владелец детей*); «Ավելի լավ քան առանց փող, քան առանց սիրտ» (*Лучше быть без денег, чем без сердца*); «Փողը մի օվկիանոս է, որի մեջ խեղդվում են վախը, սերն ու պատիվը» (*Деньги — океан, в котором тонут страх, любовь и честь*).

Подводя итог, можно сказать, что в русской культуре деньги чаще всего являются следствием труда, а в армянской данные явления бывают взаимоисключающими. Однако в обеих культурах прослеживается ряд схожих идей: социальная значимость, которую придают деньги, пренебрежительное отношение к деньгам (к их количеству), противопоставление денег, как материальной ценности, нравственным понятиям, хотя в русской лингвокультуре встречается и обратное, где деньги обладают большей властью. Также в отличие от русской культуры в армянской не встречается сравнение денег с богом.

Таким образом, модели концепта «ДЕНЬГИ» в русском и армянских языках имеют много общего, что свидетельствует об универсальности изучаемого явления, но и обнаруживают разное содержание концепта в сознании носителей языка, обусловленное национально-культурной спецификой. Если в русском языке национальный компонент выражен большим количеством устаревших слов, требующих фоновых знаний, а также слов, подчеркивающих религиозность и суеверность русского народа, то в армянских пословицах и поговорках национальная специфика проявляется в историческом контексте, сформировавшем менталитет народа.

1. Ачарян Р. Этимологический словарь армянского языка (на армянском). – Женева, 2004. – 300 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nayiri.com/> (дата обращения: 21.02.2023)
2. Джаукян Г.Б. Этимологический словарь армянского языка. – Ереван: Издательство «Асохик», 2010. – 820 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nayiri.com/>. (дата обращения: 21.02.2023).
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Т. 1. / Т.Ф. Ефремова. – Москва: Рус. Яз., 2000. – 1210 с.
4. Ковалишин П.Ю., Берестнев Г.И. Русский миф о деньгах в зеркале пословиц и поговорок // Балтийский регион: миф в языке и культуре: материалы международной научной конференции. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. – С. 41–52.
5. Палеева Е.В. Способы вербализации концепта «Деньги» средствами английского и русского языков // автореф. Дис...канд. Филолог. Н.: 10.02.19 / Палеева Елена Викторовна; [Место защиты: Кур. Гос. Ун-т]. – Курск, 2010. – 19 с.
6. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. – Воронеж, 2007. – 250 с.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1. / Под ред. И с предисл. Б.А. Ларина. – Москва : Изд. Центр «Терра», 1996. – 573 с.

Gasparian N.K.

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

The concept of “MONEY” in Russian and Armenian linguacultures

This article presents the results of the current study, the purpose of which is to study the concept of “MONEY” in the Russian and Armenian linguistic picture of the world by identifying ways and means of representation, comparison and identification of significant differences in the system of cultural representations associated with the attitude towards money of Russian and Armenian speakers.

Keywords: concept, money, adverbs, Russian language, Armenian language.

Го Жуйхун

Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

1304308113@qq.com

Становление и развитие лингвистики текста в России

В настоящее время исследования лингвистики текста, проводимые учеными в России и за рубежом, находятся на подъеме, имеют широкие перспективы развития и исследовательскую ценность, и это оказывает на нас прямое направляющее воздействие в повышении уровня русской коммуникации и стилистической грамотности. В данной статье будет проанализировано становление и развитие лингвистики текста в России.

Ключевые слова: лингвистика текста; становление; развитие; стилистика

Текст – это междисциплинарный объект исследования. Литература, стилистика, семиотика и текстология – все они изучают текст, и даже примеры лексикологии и грамматики взяты из текста. В то же время текст также является исследовательским материалом для философии, логики,

социологии и культурологии. У этих дисциплин есть свои собственные потребности в изучении текста. Некоторые используют его как непосредственный объект, а некоторые только используют его ресурсы. Только лингвистика текста помещает его в изучение онтологии текста в лингвистике, то есть изучение правил и категорий формирования текста.

Определение лингвистики текста в русском «Лингвистическом энциклопедическом словаре» полностью отражает содержание данной дисциплины: «лингвистика текста – направление лингвистических исследований, объектом которых являются правила построения связного текста и его смысловые категории, выражаемые по этим правилам» [8, с. 264]. В соответствии с этим определением лингвистика текста делится на две части: первая – это наука об изучении комбинации независимых предложений. Это направление фокусируется на изучении сплоченности и связности внутри групп предложений, поэтому оно называется «грамматикой текста», а поскольку его объект является частью текста, его также называют «лингвистикой малого текста». Вторая – это наука об изучении общих атрибутов текста. Это направление сосредоточено на изучении онтологической природы и основных категорий текстов, поэтому оно называется «теорией текста», а поскольку оно нацелено на полные тексты, его также называют «лингвистикой большого текста».

Возникновение и развитие лингвистики текста прошло длительный исторический процесс. Его теоретическая основа была заложена в начале XX века. Лингвисты Пражской функциональной школы внесли в это два важных вклада: первый заключается в том, что лингвистический анализ не должен ограничиваться изучением структуры предложения; второй заключается в том, что учение о предложении и его актуальном членении, созданная В. Матезиусом.

Русская лингвистика текста была основана в 1948 году. Известный грамматик Н.С. Поспелов в том же году опубликовал две статьи «Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры» и «Проблема сложного синтаксического целого в современном языке», которые стали основополагающими трудами русской лингвистики текста.

Между 1950-х и первой половиной 1960-х годов лингвистика текста развивалась относительно медленно и не привлекала достаточного внимания лингвистов со всего мира. Только во второй половине 1960-х, особенно в 1970-х годах, лингвистика текста постепенно сформировалась в науку об изучении правильной коммуникации и быстро развивалась. Немецкие лингвисты внесли большой вклад в этом отношении. Термин «лингвистика текста» предложил немецкий лингвист Х. Вайнрих. В 1973 году в Германии были опубликованы две важные работы: «Введение в лингвистику текста» написанное В. Дресслером и «Теорию текста» написанная С.Дж. Шмидтом. Сразу после этого, в 1974 году, были опубликованы «Лингвистика текста», написанная Р. Харвегом, и «Университетские лекции по лингвистике текста», написанные

Х. Вайнрихом. Можно видеть, что немецкие лингвисты придают большое значение лингвистике текста. Они считают, что лингвистика текста находится на переднем плане наиболее эффективных языковых исследований, которые расширили исследовательские горизонты лингвистики и открыли совершенно новую область. В этот период русская лингвистика текста также получила большее развитие. По статистике С.И. Гиндина, с 1948 по 1975 год в России было опубликовано «более 700 статей и трактатов по исследованию дискурса более 700 статей и книг по исследованию текста» [2, с. 348-361]. В 1974 году симпозиум по лингвистике текста, состоявшийся в Московском педагогическом колледже иностранных языков, стал важным символом нового этапа развития русской лингвистики текста, полностью подтвердив статус лингвистики текста как самостоятельной дисциплины.

В 1980-х годах русская лингвистика текста начала развиваться на субдисциплины, и появились новые независимые дисциплины, такие как грамматика текста, стилистика текста, структура текста, функция текста, история текста и т.д. Это показывает, что исследования людей в области лингвистики текста более подробны и глубоки, а их понимание содержания исследований в области лингвистики текста более комплексно и систематично. Что касается стилистики, то с конца 1970-х, особенно с начала 1980-х годов, наблюдается растущий интерес к изучению проблем текста, на который в определенной степени оказали влияние лингвистика текста, прагматика и другие зарождающиеся лингвистические дисциплины, и смежные дисциплины. Публикация монографии «Стилистика текста» В.В. Одинцова подтвердила статус стилистики текста как направления исследований. Автор исследует принципы стилистической композиции текста и предлагает методы анализа текста. Согласно определению автора: «Стилистика текста изучает структурные стилистические возможности вербальных произведений (в том числе литературных произведений), изучает типы и формы структурной стилистики, функционирование структурных средств и языковых средств. Стилистика текста относится к речевой стилистике, и ее методологической основой является идея единства формы и содержания» [6, с. 50].

Вслед за Одинцовым в области стилистики появилось большое количество трактатов по исследованию текста. Например, Т.В. Матвеева в своей монографии «Функциональные стили в аспекте текстовых категорий» подробно описывает категорию модальности, категорию времени и категорию ориентации каждого варианта функционального стиля [5, с. 5-161]. «Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII-XX вв. Том II – Стилистика научного текста : общие параметры» под редакцией М.Н. Кожиной в основном исследует общие теоретические вопросы научной стилистики текста и характеристики научного текста, исследует взаимосвязь

между стилистикой текста и смежными дисциплинами, а также пытается определить характеристики смысловой структуры научного текста, в частности, изучают влияние глубоких экстралингвистических факторов на текст, включая структуру научных текстов, принципы развертывания, единицы текста и различные проблемы категории текста [4, с. 1-378]. Есть также некоторые ученые, которые провели более глубокое обсуждение экстралингвистической природы текста (когнитивные категории, когнитивные правила, характеристики мышления и коммуникации говорящего и т.д.). Это Н.А. Купина, Н.В. Данилевская, М.П. Котюрова, И.Я. Чернухина, Н.К. Рябцева, Н.С. Болотнова, В.М. Богуславский, Л.М. Лапп и другие.

В настоящее время исследования стилистики текста интегрируются в лингвистику текста, в основном через теорию структуры текста. Например, И.Р. Гальперин, говоря о взаимосвязи между лингвистикой текста и стилистикой текста, отметил, что по ряду вопросов первой «Стилистика текста тщательно изучена»; «При изучении языковых функциональных стилей и методов принятия решений по ним стилистика текста является вспомогательным средством и дополнением к лингвистике текста» [1, с. 6]. В то же время существует принципиальное различие между лингвистикой текста и стилистикой текста. Если лингвистика текста изучает структуру общего дискурса и единицы чистого текста (такие как сложное синтаксическое целое, сверхфразовое единство, абзацы и т.д.) и изучает их роль в расширении текста и актуальности и целостности текста, то стилистики текста фокусируется на стилистическом значении этих единиц в конкретных произведениях (весь текст и типы текста) и их роли в конструировании определенных стилистических особенностей текста и выражении содержания текста.

Одинцов включил стилистику текста в речевую стилистику, что очень важно. При изучении правил функционирования языковых единиц в тексте автор реализует точку зрения функции. Автор считает, что задачей стилистики текста является изучение и описание «стилистического эффекта, возникающего в речи с помощью организационной структуры текста, и ситуации, в которой языковые средства осуществляют свои функции в процессе коммуникации» [6, с. 51]. Стилистика текста не может ограничиваться изучением функционирования в тексте подразделений, находящихся под текстом. Объектом ее исследования являются чистые единицы текста и структурные средства. Самое главное – это стилистическая структура текста, его компоновочные характеристики и следующая из образа и содержания произведения интерпретация этих характеристик.

Вступая в 21 век, бум в области исследований текста не только не утих, но и стал более интенсивным. Не только сама лингвистика текста переживает бум, но и некоторые другие возникающие функционалистские дисциплины, такие как прагматика, теория речевых актов,

социолингвистика и т.д., также пересекаются с теориями и методами исследования текста, и границы дисциплин стали все более и более размыты. Большее влияние в области стилистики текста оказывает книга А.И. Горшкова «Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика», написанная в 2006 году. В книге обсуждаются три темы: общая стилистика, стилистика текста и функциональная стилистика. Сочетание лингвистики текста и стилистики исследований освежает [3, с. 1-366]. В 2007 году В.Е. Чернявская опубликовала книгу «Интерпретация научного текста», в которой систематически анализировались характеристики текста научных стилей, и она имеет большое справочное значение для всестороннего объяснения различных типов текстов [7, с. 1-128].

Лингвистика текста все еще находится на стадии становления, но она может объяснить определенные языковые явления более глубоко и разумно, чем традиционная лингвистика. Она преодолевает ограничения структурной лингвистики и представляет собой область с большим потенциалом для развития. Особенно с появлением и развитием функциональной стилистики было предоставлено более широкое пространство для изучения лингвистики текста, и сформировался уникальный метод макроанализа, то есть изучения различных функциональных стилей с точки зрения лингвистики текста.

Литература

- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.
- Гиндин С.И. Советская лингвистика текста. Некоторые проблемы и результаты // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – 1977. – № 4. – С. 348–361.
3. Горшков А.И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика: Учеб. Для пед. Ун-тов и гуманитарных вузов. – Москва : АСТ: Астрель, 2006. – 366 с.
4. Кожина М.Н. Очерки истории научного стиля русского литературного языка XVIII-XX вв. Том II – Стилистика научного текста: общие параметры. – Пермь : Изд-во Пермского ун-та, 1996. – 378 с.
- Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий. – Свердловск : Урал. Ун-та, 1990. – С. 5–161.
- Одинцов В.В. Стилистика текста. – Москва : Наука, 1980. – 263 с.
- Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста: Учебное пособие. Изд. 4-е. – Москва : Издательство ЛКИ, 2007. – 128 с.
- Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва : Сов. Энцикл., 1990. – 682 с.

Guo Ruihong

Student, The Pushkin State Russian Language Institute

The formation and development of text linguistics in Russia

Currently, the research of text linguistics conducted by scientists in Russia and abroad is on the rise, has broad prospects for development and research value, and this has a direct guiding effect on us in increasing the level of Russian communication and stylistic literacy. This article will analyze the formation and development of text linguistics in Russia.

Keywords: text linguistics; formation; development; stylistics.

Го Жунжун

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

guorongrong1@gmail.com

Национально-культурная специфика концепта «дерево» в русском и китайском языках

В статье рассматривается национально-культурная специфика концепта «дерево» на материале русских и китайских фразеологических единицах (ФЕ), проводится сопоставительный анализ ФЕ с точки зрения этимологии и семантики, раскрываются сходства и различия. В итоге было установлено, что в обеих лингвокультурах обнаруживается образ дерева как человека, выявляются религиозные и философские концепции, эстетические стандарты, этническая психология двух народов.

Ключевые слова: национально-культурная специфика, концепт «дерево», этимология, семантика, фразеологизмы

В статье затрагивается актуальная проблема, поскольку в центре исследования находится базовый образ русской и китайской культур – дерево. Дерево представляет собой национально-культурный концепт, отражает религиозные концепции, этническую психологию, этические ориентации, что отличает русское лингвокультурное пространство от китайского.

Известным способом репрезентации концепта считаются языковые единицы. По мнению В.И. Карасика и Г.Г. Слышкина, «к одному и тому же концепту можно апеллировать при помощи языковых единиц различных уровней: лексем, фразеологизмов, свободных словосочетаний, предложений», репрезентирующих концепт [1, с. 78]. Среди языковых единиц особенное место занимают фразеологизмы, в которых в большей степени отражается образно-экспрессивная и национально-культурная специфика концепта. Национальная специфика концепта также выделяется при сопоставлении разных языков. Согласно О.А. Леонтовичу, «наиболее эффективным путем ‘вычитывания’ национально-специфических концептов из языков является их межъязыковое сопоставление» [3, с. 111].

Источником языкового материала является «Фразеологический словарь русского литературного языка» под редакцией А.И. Федорова [6] и «Словарь чэньюй Синьхуа» под редакцией Научно-исследовательского центра Коммерческой прессы [11]. Следует отметить, что понятие фразеологизма в статье рассматривается в узком смысле, пословицы и поговорки не включены в

наше исследование. Материалом служат как ФЕ с компонентом дерева, так и ФЕ, называющие виды деревьев, их части, совокупность деревьев и их частей.

Для полной смысло-семантической характеристики концепта «дерево» необходимо обратиться к словарным дефинициям как в русском языке, так и в китайском. В «Кратком этимологическом словаре русского языка» толкуется следующее значение: Дерево. Общеслав. Суф. Производное (ср. древеса) от той же основы, что и драть (см.), др.-инд. *Dāgu*, греч. *Dory*, хеттск. *Tagu* и т. д. Первоначальное значение сущ. дерево – «выдранное или ободранное» (ср. диал. Деревки «росчисть, подсека», т. е. Расчищенное от деревьев место) [8, с. 123].

В «Толковом словаре Ожегова» закрепляется определение дерево: 1) многолетнее растение с твердым стволом и отходящими от него ветвями, образующими крону. 2) то же, что древесина (во 2 знач.: бревна и другие лесоматериалы.) [4, с. 161].

В «Этимологическом словаре» («Цыюань») читается:

□ : Первоначальное значение – сажать. Самое раннее изображение символизирует посадку саженца рукой. Далее считается общим термином для древесных растений [9].

□ : Пиктограмма, по форме похожая на дерево. Первоначально означает дерево и общее название для древесных растений, в переносном смысле означает древесину, лесоматериал и т.д. [там же].

В «Большом Словаре иероглифов Синьхуа» представлены определения дерево:

□ : 1) общее название древесных растений; 2) создавать, возглавлять; 3) сажать, выращивать; 4) счетное число; 5) фамилия [12, с. 804].

□ : 1) общее название древесных растений; 2) древесина, древесный материал для построек и изделий; 3) деревянный гроб; 4) простой, честный; 5) глупый, тупой; 6) потерять чувства, онеметь; 7) Один из восьми материалов для древних китайских музыкальных инструментов; 8) фамилия [там же, с. 611].

Обратившись к словарям, мы обнаруживаем, что словарный состав изучаемой лексемы в китайском языке намного шире по объему, чем в русском. В этимологическом аспекте русское слово «дерево» является однокоренным с «драть», первоначальное значение – «выдранное или ободранное». Это свидетельствует о том, что русские предки смотрели на предметы с практической точки зрения. Они называли растения именами, отражающими их конкретное использование.

Иероглиф 木 первоначально обозначал действие сажания дерева, использовался в качестве глагола сажать, 木 обозначал дерево и древесину. Современные определения дополнились, близки по лексической семантике в отношении дерева. Иероглиф 木 используется как глагол по значениям: сажать (дерево), готовить (человека), создавать (направление), 木 является материалом для изготовления гроба и музыкальных инструментов, в переносном значении значит простоту, онемение, оупение. Оба употребляются как фамилия. Эти дополнительные значения отсутствуют в русском словаре. Следовательно, к числу исследования относятся китайские ФЕ с компонентом 木 и 木 .

На основе грамматико-семантической классификации русских фразеологизмов, разработанной лингвистом А.М. Чепасовой [7] в статье фразеологизмы делятся на три категории: 1) ФЕ, обозначающие конкретные предметы; 2) ФЕ, связанные с абстрактными понятиями; 3) ФЕ со значением «человек».

В первую категорию входят ФЕ, обозначающие конкретные вещи, время, место и т.д., например, в русском языке *содомское яблоко* ('картофель'), *земляное яблоко* ('картофель'), *марьин корень* ('многолетнее растение семейства лютиковых'), *морской финик* ('двустворчатый моллюск, напоминающий по внешнему виду финик'), *сто верст до небес и все лесом* ('о дальней и трудной дороге'). Дерево в китайском языке ассоциируется с прекрасным пейзажем и живописным местом, например, 木木木木 (букв. Знач.: прозрачны воды и в цветах дерева, образн. Знач.: о красивых парках и водоёмах; о красивом пейзаже), 木木木木 (букв. Знач.: персиковый источник вне пределов людского мира, образн. Знач.: страна блаженства), 木木木木 (букв. Знач.: густой лес и высокий бамбук, образн. Знач.: живописное место).

Ко второй категории относятся ФЕ, обозначающие абстрактные понятия, взятые из религиозных, мифологических, философских сюжетов. В русских фразеологизмах найдены ссылки на мифологические, религиозные образы, сюжеты. Например, ФЕ *запретный плод* в значении 'что-либо заманчивое, соблазнительное, но недозволенное, запрещенное' взята из библейской легенды, по которой Адам и Ева были изгнаны из рая из-за вкушения плодов райского дерева, познания добра и зла. Выражение *масличная ветвь* в значении 'символ мира' дает отсылку к Всемирному потопу, Нюю, который выпустил голубя, чтобы узнать, сошла ли вода. Голубь принёс масличную ветвь, по которой

Ной узнал, что вода убывает. ФЕ *яблоко раздора* в значении *‘причина серьезных спор и ссоры’* связана с греческим мифом о ссоре Геры, Афины и Афродиты, которые спорили из-за яблока с надписью «прекраснейшей». Присудив яблоко Афродите, Парис получил любовь Прекрасной Елены, в связи с этим произошла Троянская война.

В китайском языке ФЕ 铁树开花 в смысле *‘невиданное дело, совершенно невозможное дело’* взята из буддийской книги «Краткое изложение пяти буддийских трудов»: 《铁树开花, 无头无尾, 无头无尾, 无头无尾, 无头无尾。》 (*«Железное дерево расцветает, петух несет яйцо, и веревка через семьдесят два года обрывается»*) [10]. ФЕ 铁树开花 восходит к даосской книге «Чжуан-цзы», где представлена подготовка петуха к поединку: 《铁树开花, 无头无尾, 无头无尾, 无头无尾, 无头无尾。》 (*«Петух почти готов к поединку тогда, когда даже если рядом закричит другой петух, он не беспокоится. Посмотришь издали – словно из дерева вырезан. Жизненная сила в нем достигла завершенности»*). [13, с. 182]. Даосское совершенствование приносит подвижнику почти сверхъестественные способности, превосходящие техническое мастерство. Однако ФЕ приобретает новое значение *‘отупеть, обалдеть, замереть на месте как вкопанному’*. ФЕ 铁树开花 также взята из «Чжуан-цзы»: 《铁树开花, 无头无尾, 无头无尾, 无头无尾, 无头无尾。》 (*«Тело – как высохшее дерево, сердце – как остывший пепел. Ведь вы, сидящий ныне передо мной, не тот, кто сидел здесь прежде!»*) [там же, с. 23]. Даосизм полагает, что в мире нет принципа, управляющего явлениями, все существует само по себе. Теперь у ФЕ отрицательное значение *‘бесчувственный, холодный человек; омертвевший, безжизненный’*.

ФЕ в третьей категории отражают наблюдение человека за деревом. Большинство признаков дерева проецируется на сферы человеческой деятельности, описывает облик, характер, поведение, социальные, умственные, психологические особенности и т.д. «Дерево соотносится с человеком по внешним признакам: ствол – туловище, корни – ноги, ветки – руки, сок – кровь и т. п.» [5, с. 263]. Безусловно, представления о связи дерева с человеком обнаруживаются в русских и китайских ФЕ.

Образ дерева используется для описания внешности и выявления эстетических норм человека, например, *адамово яблоко* (*‘кадык’*), *дышать на ладан* (*‘быть близким к смерти’*), *дать дуба* (*‘грубо умереть’*), 铁树开花 (букв. Знач.: *лицо прекрасное, как персик и слива*, образн. Знач.: *о*

красоте женщины), □ □ □ □ (букв. Знач.: человек тонкий, как сухое дерево, образн. Знач.: о худом человеке).

ФЕ с семантикой дерева описывают характер и качества человека, например, *деревянное ботало* ('болтун'), *лыком шит* ('неотесанный, серый человек'), *жить в лесу, молиться колесу* ('о тёмных, необразованных людях'), *иродово семя* ('бранная, резко отрицательная характеристика человека, совершившего преступление'), □ □ □ □ (букв. Знач.: сосна и кипарис в зимнее время, образн. Знач.: о стойком, благородном человеке, не поддающемся дурному влиянию), □ □ □ □ (букв. Знач.: завядший цветок и засохшая ива, образн. Знач.: о падшей и легкомысленной женщине).

ФЕ характеризуют различные действия и поведения человека, например, *клонить дерево не по себе* ('вступать в неравный брак'), *пожинать плоды* ('пользоваться результатами сделанного'), *подрубать сук, на котором сидишь* ('поступая необдуманно, наносить себе непоправимый вред'), □ □ □ □ (букв. Знач.: вывернуть гору и расшатать дерево, образн. Знач.: о необычайной, громадной силе), □ □ □ □ (букв. Знач.: привить цветок к дереву, образн. Знач.: уметь незаметно подменить одну вещь другой).

Признаки твердости и негибкости дерева подвергаются образному осмыслению. Дерево зачастую ассоциируется с глупостью и тупостью. Тупого, бестолкового человека описывают русские ФЕ *дубовая башка*, *дубовая голова*, *голова еловая*, *пень березовый*, также китайские ФЕ □ □ □ □ (букв. Знач.: из гнилого дерева хорошей вещи не вырежешь), □ □ □ □ (букв. Знач.: гнилое дерево и глина с навозом).

Во фразеологизмах находит свое воплощение эмоционально-психологические характеристики народов. Примерами служат русские ФЕ *елки-зеленые* или *елки-палки* (выражение восхищения или недоумения, досады), *дрожать как осиновый лист* ('испытывать чувство страха'), *стать в пень* ('прийти в состояние крайнего замешательства, затруднения'), китайские ФЕ □ □ □ □ (букв. Знач.: гнилое дерево и мёртвый пепел, образн. Знач.: об остывшем сердце; холодный, бесчувственный), □ □ □ □ (букв. Знач.: деревянный, бесчувственный, образн. Знач.: равнодушный к окружающей среде).

Социальное и общее положение человека также отражается во фразеологизмах таких, как *без кола и двора* или *ни кола ни двора* ('совсем нет ничего у кого-либо; нет никакого жилья где-либо'),

шишка на ровном месте (‘незначительный, недалекий человек, непомерно высоко оценивающий свои возможности, достоинства’), 饿 的 没 药 (букв. Знач.: еда – самоцветы, топливо – лавр, образн. Знач.: о дороговизне жизни), 冰 天 雪 地 (букв. Знач.: пить ледяную воду, есть горький лист амурского бархата, образн. Знач.: жизнь тяжела, но честна).

Замечаем, что оценочная окраска ФЕ с семантикой дерева может быть и положительной, и отрицательной. С положительной стороны, в русском языке этимология слова «здоровый» происходит от общеславянского существительного «dorvo» – ‘дерево’. Исходное значение – ‘подобный дереву, такой же высокий, сильный, крепкий’. Итак, слова здоровый, дерево, дрова восходят к одной основе [2, с. 148]. В китайском подчеркивается положительная оценка дерева при описании человека, например, 顶天立地, 顶天立地. С отрицательной стороны, русские видят себя и многие жизненные ситуации через образ дерева и все, что связано с ним. Употребляются слова дуб, пень для обозначения глупца, поскольку за счет мотивационной формы можно сопоставить признак «твердый» с признаком «глупый». ФЕ *дубовая башка, дубовая голова, пень стоеросовый, старый пень* означают ‘глупец, дурак, тупица’. В менталитете китайского народа дерево представляется глупостью и тупостью, например, 木头人, 木头人.

Положительная и отрицательная оценки направлены на выявление достоинств и недостатков окружающего мира, особенно последних в связи с причиной косвенного выражения отрицательных качеств человека. Потому в любом языке богаты образные выражения, которые в прямом смысле называют виды растений и животных, а в переносном – внешность, качество человека и др. Об этом свидетельствует множество ФЕ с семантикой дерева, репрезентирующих физические, социальные, умственные, эмоциональные характеристики человека, в то же время выявляющих религиозные и мифологические представления, эстетические нормы, этническую психологию народов.

Дерево как объект природы принимает участие в различных ситуациях, воспринимается разными нациями по-разному. С точки зрения семантики большинство ФЕ с компонентом дерева описывают характеристики человека и окружающего мира, обладают оценочной окраской, отражают культурно-национальные особенности, в том числе религиозные, философские, эстетические. Изучение и раскрытие этнокультурных сходств и различий дает возможность осмыслить чужую культуру через собственную и тем самым способствовать взаимопониманию между русским и китайским народами.

1. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. Науч. Тр. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С.
2. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. – СПб. : ООО «Полиграфуслуги», 2005. – 432 с.
- Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – Москва : Гнозис, 2005. – 352 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – Москва : Азъ, 1994. – 907 с.
5. Пучкова Е.В. Символический культурный код дерево в русском языке // Эпоха науки, 2018. – С.
6. Федоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. – Москва : АСТ, 2008. – 878 с.
7. Чепасова А.М. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов. – Челябинск : ЧГПИ, 1983. – 93 с.
8. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Г.В. Краткий этимологический словарь русского языка. Изд. 2-е, испр. И доп. – Москва : Просвещение, 1971. – 542 с.

□

□

□

□

□

□

□

□

Quo Rongrong

Pushkin State Russian Language Institute

National and cultural specifics of the concept “tree” in Russian and Chinese

The article studies national-cultural specifics of the concept “tree” based on material of Russian and Chinese phraseological units (PU), a comparative analysis of PU is carried out from the point of view of etymology and semantics, similarities and differences are disclosed. As a result, it was found that in both linguo-cultures the image of the tree as a person is detected, religious and philosophical concepts, aesthetic standards and ethnic psychology of the two peoples are revealed.

Keywords: national-cultural specifics, concept “tree”, etymology, semantics, phraseological units.

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

Грибченко Ирина Васильевна

МБОУ «Марфинская СОШ», г.о.Мытищи, МО
kasabian82@bk.ru

Русская литература в эпоху цифровизации

Интернет охватывает все сферы жизни современного человека, как следствие, литература тоже претерпевает изменения под его влиянием. Многочисленные интернет -ресурсы, оцифрованные издания самых разных произведений, авторство

в сети – все это стало нашей реальностью. Но вместе с тем подрастающее поколение испытывает коллективное нежелание читать, антипатию к литературе и не понимает назначения уроков литературы в школе. В работе была предпринята попытка проникнуть в мысли современных учащихся, изучив стихотворение одного из старшеклассников. *Ключевые слова:* цифровизация литературы, национальная электронная библиотека, интернет – ресурсы, школьная программа, нечитающие дети, Монолог внушителя, буктрейлер.

Ни для кого не секрет, что интернет «поглотил» каждого хотя бы немного образованного человека, начиная, конечно же, со школьников. В Сети можно найти все, что нужно: собрания сочинений классиков литературы XIX-XX века, более ранних эпох, а также наших современников; как редкие древние тексты, так и новейшую прозу. Помимо самих произведений оцифрована масса критических статей. Этот процесс идет очень активно. Создание национальной электронной библиотеки включено в число национальных проектов РФ.

Сейчас произведения создаются и печатаются в интернете любым автором, считающим себя писателем, а свои творения феноменами или просто достойными внимания широкого круга лиц. И такие ресурсы, как: «Проза.ру», «Стихи.ру», электронный журнал «Самиздат», альманах «Снежный ком», литературный портал «Изба-читальня», литературный портал «Парнас», интернет-альманах «45-я параллель», сетевой литературный журнал «Камертон» и многие другие дают возможность творческого самовыражения всем желающим. Таким образом, создается околολитературная среда, а вместе с тем меняются представления о художественном произведении, его языке, творческом пути и самовыражении автора.

Говоря о цифровизации литературы, нельзя не упомянуть цифровую трансформацию образования и тенденции развития образования в условиях информационного общества. Считаю важным упомянуть школьный учебник как наглядное пособие, испытывающее на себе действие тех масштабных процессов, которые происходят в нынешней системе образования.

Неоспоримым фактом последних десятилетий стало то, что школьники классической литературе из школьной программы предпочитают произведения писателей-блогеров или стартаперов, начинающих печататься в Сети, а после получения признания – в печатных изданиях. Текст подобных произведений постепенно переходит в многочисленные цепочки комментариев. Такой формат художественного произведения стал более привычен как читающим, так и нечитающим школьникам, интересующимся мнением бесчисленных комментаторов.

Буду опираться на личный опыт работы с нечитающими школьниками. Для учителя литературы нет лучшей почвы для исследований.

Дети не читают – это несомненная проблема XXI века. Или они читают, но не школьную программу, а научную фантастику, политические манифесты, постапокалиптические романы или

узкоспециализированную литературу в рамках своих интересов. Что же не так с нашим привычным учебником, служившим верой и правдой нескольким поколениям людей?

Обозначу 3 ключевых момента:

- цифровой формат учебника;
- отсутствие эффекта саспенса в учебнике;
- содержание учебника.

Дальше мне придется расшатать представление о школьном учебнике как о некой застывшей, мертвой глыбе, но вместе с тем попытаться изменить точку зрения на то, что учебник создан по потребностям школьников в полном соответствии с ФГОС и согласно запросам времени на содержание и изложение материала в учебнике.

Речь ведется об учебнике литературы под редакцией В.Я. Коровиной, 2019 г.

Во-первых, как можно понимать цифровой формат учебника в руках современного школьника? Развенчивая все мифы и предположения о вовлечении внимания и повышения мотивации к активной деятельности (обсуждение, анализ художественных текстов, пересказ) школьников, замечу, что детям интересна «цифра» только с той стороны, где ярко, красиво, есть что-то знакомое (по аналогии с фото и видео в различных социальных сетях).

На уроке литературы в 6 классе школьница читала биографию И.С. Тургенева, используя электронный вариант учебника посредством планшета. Бумажный учебник был утерян, а замены ему не нашлось. После продолжительного времени повторения фактов биографии писателя она не смогла рассказать ни об одном из этапов жизни И.С. Тургенева, а также не ответила ни на один из заданных вопросов. Как выяснилось, чтение текста биографии чередовалось с просмотром фото и прочтением ленты социальной сети, удобно размещенной во всплывающих окнах на экране. Здесь можно уверенно говорить о зависимости от соцсетей и невозможности долгого сосредоточения внимания на чтении сплошного текста с приведением каких-то фактов из жизни изучаемого на уроке писателя.

Во-вторых, интрига просто жизненно необходима учебнику. Школьники называют учебник «пресным и похожим на амёбу». Те факты биографии, которые приведены в учебнике, не волнуют эмоциональную сферу и не будоражат воображение. Но когда приводишь какие-то сведения сверх содержимого учебника, в особенности, если эти сведения не были ожидаемы учениками и заставили их по-иному взглянуть на писателя, то здесь уже можно говорить о вовлечении учащихся в предмет. Как бы то ни казалось странным, но часто дети сами находят сведения в основном о смерти писателей, подробно раскрывающие причинно-следственные связи, приводящие, например, к гибели.

В этом нельзя не отметить положительный сдвиг в сторону размышлений о связи жизни и смерти, о тщетности существования, о безысходности, о судьбе и невозможности ее избежать, но, конечно, любому учителю-словеснику хочется, чтобы внимание учащихся было в большей степени обращено к жизни писателей, так как благодаря ней раскрываются основные мотивы, побуждающие к творческой деятельности.

Можно было бы сказать о том, что учебник должен содержать элементы дополненной реальности или трехмерной графики, чтобы привлечь к себе внимание «слабомотивированных» учеников. Предполагаю, что это станет одной из основных задач для издательств школьных учебников обозримого будущего, потому не будем заострять внимание на этом.

В-третьих, из года в год дети знакомятся и продолжают свое знакомство вплоть до старших классов с Александром Сергеевичем Пушкиным. У обучающихся 6 класса среднеобразовательной школы возник закономерный вопрос: «Сколько можно Пушкина в школьной программе, неужели нет альтернативы?» По мнению школьников, вехи биографии писателя, приводимые в учебнике, дублируются из года в год, и тот факт, что биография дополняется новыми сведениями из жизни великого писателя, для детей 13-14 лет не является аргументом к такому плотному и частому изучению произведений А.С. Пушкина.

Отдельный разговор – о поэзии и ее понимании подростками, об организации такого понимания (на примере стихотворений Пушкина и Лермонтова), роли учебников в приобщении школьников к досуговому чтению.

Устав от пейзажной лирики Пушкина и стихотворений Лермонтова, проникнутых вековой печалью, дети начинают писать свои стихотворения, отражая в них веяния нынешней эпохи и вкладывая новые смыслы в незыблемые веками темы поэтических произведений: любовь, дружба, одиночество, место человека в этом мире, внутренние переживания. Образы, возникающие в умах подрастающего поколения, кардинально отличаются от пушкинских. Отрывки одного из таких стихотворений («Монолог внушителя») считаю своим долгом привести в качестве яркого примера:

1

*Глотай иллюзию абсурда,
Ступи же на порог системы,
Испей из неизвестного сосуда,
Пойми, нам не прийти к Эдему.*

*Сработал триггер, ты авторитет,
Властитель дум и знаний.*

*Таким, как ты, являться раритет,
Почетней всех почетных званий.*

*Отходить от нормы других,
Как ломиться в открытую дверь,
Как читать «Молибден» для глухих.
Не поймут Заклимана, поверь.*

*Но поймут субстанцию рифмы
И войдут в симбиоз со стихом.
Здесь не то, что считать логарифмы,
Здесь дойти до луны, как пешком;*

*По дороге терять все табу,
Все растратить на выбранный вектор,
Вспомнить это только в гробу
И войти в запрещенную секту;*

*Краем глаза увидеть изъян,
Краем уха услышать мотив,
Сделать вид, как будто ты пьян,
Побыстрее все спрятать в архив;*

*Убежать в горизонт иль подальше.
Ты теперь отставной барабаник.
Никому не сказать о сей фальши
И не думать о том, что обманик.*

*У тебя будет все как на блюде:
Весь архив всего мироздания,
Все понятия мира и сути,
Запрещенные людям знания.*

*Не вернешься ты к прежней жизни,
Не увидишь семью и близких.
Окружение вокруг – это слизи
Всех сословий и склизких и низких;*

*Но не пытайся выйти из толпы,
Ты попадешь в толпу из слизней,
Пытающихся выйти из толпы
Или придумать чего покорыстней.*

*Станцуй же в честь них макабр,
Ведь ты стал таким как они.
Мертв изнутри и не храбр.
В сердцах их погасли огни.*

*Рассуждай сколь душе угодно
О понятиях зла и добра,
А душа остается пустотна,
Ведь понятия есть дыра:*

*Они готовы нас всех дурачить.
Распыляют прям в мозг дихлофос.
Как заставить их что-нибудь значить?
Достаточно спорный вопрос.*

*Легче вовсе не думать о смысле
И загнать себя в угол страданий,
Чем в гробу нас заставить на мысли:
«А в чем смысл всех наших знаний?»*

*Нелегко принять правильный выбор,
Трудно сказать, что ты был неправ.
Легче взять покрупнее калибр,*

Показать мертвецам свой нрав.

Слизни. Кто же они такие?

Гляди-ка, ты до сих пор не понял?

Это души, но совсем не людские.

Их с ног до ушей смысл пронял.

В один миг ты услышишь вопрос

О всех знаниях в найденной книге,

Оборвется мыслей потока трос,

Ты услышишь вопрос о фрике!

О фанатике из субкультуры,

Об отказе от стереотипов

Социальной архитектуры,

Что образ культуры липов,

Что можно выйти из омута связей,

Распустить паутину по ниткам,

Вмиг стать той ниткой okazji,

Распахнуть мировую калитку,

Отойти от культур иерархии,

Провалиться в смуту оврага,

В ней найти дирижера анархии.

От культуры до ямы полшага!

Этичный взгляд отнюдь противен,

Скребет культуры он эмаль.

Не посчитать, насколько он фиктивен,

Как молот пробивает жизни сталь.

Фразер откроет глаз на третье небо.

*Фрагменты фраз заставили кричать.
Его красивый ориентир так крепок,
Как костный шов – не разорвать.*

*Ты промолчишь в ответ на возглас
И удивишься как бы не всерьез,
Насколько толща мозга плоска,
Как в голове все взорвалось.*

*Конечно, признаюсь, что я не идеолог,
Но в голове твоей один идеализм.
Совсем твой путь недолог,
«Воздушных замков реалист»!*

*Так выбирай свой правый ориентир:
Мораль общественной культуры рычага
Иль таинство иллюзий и свободы в мир,
Но образа со стороны людского чудака.*

2

*Теперь я гость не прошен.
Жеребей брошен, выбор сделан,
Теперь я тоже суматошен.
Теперь почетный раб системы.*

Для ориентации читателя в современном литературном пространстве существует масса «навигаторов». Одним из таких навигаторов являются видеоролики, содержащие в себе презентации литературных произведений (буктрейлеры). Создаются они с целью привлечения внимание читателей не только к новым текстам, но и к произведениям классической литературы, делая произведения более популярными и анонсируя их как произведения визуальных искусств: с цитатами, фотографиями обложек, иллюстрациями, фрагментами экранизации этих произведений.

Можно предположить, что благодаря буктрейлерам, постепенно вернется интерес обучающихся к произведениям школьной программы. И здесь важно понять, что учебник, представляющий эти произведения, должен быть другим: «живым», обращенным к ученику,

вызывающим интерес к предмету, к чтению разных текстов, помогающим вырастить Читателя современности.

Литература

1. В.П. Полухина, В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин. Литература. 6 класс: учебник для общеобразовательных учреждений : в 2 ч. Ч. 1. / Под редакцией В.Я. Коровиной. – 10-е издание, перераб. – Москва : Просвещение, 2019. – С. 23-114.
2. Шуников В.Л. Русская литература в цифровую эпоху // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. – 2021. – № 3. – С.102-114.

Gribchenko Irina Vasilevna

MBOU «Marfino`s secondary school», Mytishchi city district, Moscow region

kasabian82@bk.ru

Russian literature at the era of digitalization

The Internet covers all spheres of life of modern man, and as a consequence, literature, too, is undergoing changes under its influence. Numerous Internet resources, digitized editions of various works, authorship online – all this has become our reality. But at the same time the younger generation has a collective reluctance to read, antipathy to literature and does not understand the purpose of literature lessons at school. This report attempted to penetrate the thoughts of today's students by examining a poem by a high school student.

Keywords: digitalization of literature, national electronic library, Internet resources, school program, non-reading children, The instiller's monologue, booktrailer.

Губанов Сергей Анатольевич

Самарский университет государственного управления «Международный институт рынка»
gubanov5@rambler.ru

Поэт и поэзия в творчестве Марины Цветаевой: атрибутивная вербализация понятий

Статья посвящена особенностям авторского понимания и вербализации ключевых для творчества Марины Цветаевой концептов «поэт» и «поэзия». Подчеркивается центральная роль атрибутивной лексики в процессе репрезентации рассматриваемых идиостилевых констант творчества поэта. Делается вывод о том, что языковая рефлексия становится одним из механизмов выражения окказиональных смыслов в текстах Марины Цветаевой.

Ключевые слова: концепт, идиостиль, эпитет, Марина Цветаева.

Лингвокреативная деятельность художника слова неизменно представляет собой отражение констант его творчества, особенно если идет речь о такой величине, как Марина Цветаева [1, 3, 4]. При анализе текстов поэта обращает на себя внимание богатство языка, внимание к семантике слова, его звучанию, игра смыслами слов. Так или иначе дает о себе знать языковое чутье поэта, постоянная языковая рефлексия, которая в какой-то мере способствует пониманию авторской интерпретации поэтических смыслов.

Безусловно, такие комментарии поэтической семантики языковых единиц наиболее удачны и распространены в поэтических текстах Марины Цветаевой, однако нельзя не сказать и об их

присутствии в стихотворных произведениях. Тема поэта и поэзии является одной из ключевых в творчестве любого поэта или писателя; однако в контексте цветаевского творчества она приобретает особое звучание в силу повышенной авторской эмоциональности текстов, философского осмысления своего существования в контексте эпохи, эпохи своей жизни [6, 7, 9, 12].

В статье речь пойдет о способах текстовой репрезентации составляющих концептов «поэт» и «поэзия» в творчестве Марины Цветаевой. Избирается метод сплошной выборки языковых фактов в аспекте анализа главным образом самой репрезентативной части языкового материала: атрибутивной лексики. Как было показано во многих лингвистических работах, посвященных анализу языка поэта, атрибутивная лексика, эпитетные слова и выражения, являются одним из основных средств выражения поэтических смыслов творчества Марины Цветаевой [2, 3, 5].

Предметные имена, к которым относятся и атрибутивные слова, представляют особый исследовательский интерес в силу различных реализаций многозначной семантики [8, 13]. Соотношение понятий атрибутивной лексики и эпитетных слов также является теоретической проблемой, решение которой видится в расширительном понимании эпитета как принципиально любой лексической единицы, имеющей в составе своей семантики контекстуальные приращения смысла [2, 10].

По мнению О.Ю. Шишкиной, художественный концепт понимается как ментально-языковая единица, репрезентируется в художественном произведении (либо произведениях) с помощью языковых средств и приемов (тропов, повторов), изначально возникает в сознании поэта, писателя, реконструируется исследователем, в структуре имеет общекультурное и индивидуально-авторское [12]. Одним из продуктивных способов вербализации концепта является атрибутивная лексика (адъективы, адverbы, прономинативы, квалитативы, глагольные формы слов).

Концепт «поэт/поэзия» выступает одной из доминант творчества Марины Цветаевой. Известны ее строки, подробно раскрывающие суть собственного поэтического «Я»:

Моим стихам, написанным так рано, // Что и не знала я, что я – поэт, // Сорвавшимся, как брызги из фонтана, // Как искры из ракет, // Ворвавшимся, как маленькие черти, // В святилище, где сон и филлиам, // Моим стихам о юности и смерти, // – Нечитанным стихам! // Разбросанным в пыли по магазинам, // Где их никто не брал и не берет, // Моим стихам, как драгоценным винам, // Настанет свой черед [11, т. 1, с.178].

Как видно из контекста, основным средством характеристики фигуры поэта выступает атрибутивная лексика, имеющая образную основу: основным способом характеристики выступает конкретизирующий признак, заключенный в сравнительной конструкции. Наглядность образов придает визуализацию и динамику: стихи как брызги из фонтана, как искры из ракет, как черти, как

вино. Обращает на себя метонимия как один из самых распространенных типов образности в текстах Марины Цветаевой: стихи (то есть сборники стихов) разбросаны по магазинам.

Достаточно употребителен эпитет *поэтов*, имеющий книжную стилистическую окраску. Путь поэта представляется сложным, тернистым; но поэт избран Богом, что находит выражение в атрибутивных конструкциях, содержащих эпитет *поэтов*:

*От века **поэтовы** корки черствы, // И дела нам нету до **красной** Москвы!* [11, т. 1, с.489].

*На вечный пыл // В печи смоляной **поэтовой** // Крестил* [11, т. 2, с.253].

Поэт восприимчив ко всему, он пропускает через себя весь мир, быстро сгорает, поэтому:

*Ибо путь комет – // **Поэтов** путь* [11, т. 2, с.184].

***Поэтовы** затмения // Не предугаданы календарем* [11, т. 2, с.184].

Средством обращения внимания на особую семантику эпитета служит у поэта выделение курсивом атрибутивных слов *на самом высоком месте*:

*Похоронили поэта на // **Самом высоком месте*** (выделено курсивом) [11, т. 2, с.304].

Следует признать, что такой эпитет, как *поэтов*, находясь в пассивном запасе носителей русского языка, становится в поэтическом идиолексиконе одним из основных экспликаторов смысла.

Авторская этимология также выступает одним из способов расшифровки семантики эпитета, примененного к субстантиву *поэт*; поэт беспутный, то есть:

*Беспутный – ты, Бальмонт, и беспутная – я, все поэты **беспутны**, – **своими путями ходят*** [11, т. 4, с.6].

Значение не только отдельного слова, но и фразы в целом уточняется, конкретизируется; национальный поэт имеет ответственность перед нацией, он его плоть:

*Нация – в плоти, **бесплотным национальный** поэт быть не может (просто-поэт – да).* [11, т. 4, с.55].

Противоречивость личности поэта, поэзия как способ познания себя привлекает Марину Цветаеву своей сложностью. Каждый поэт обречен на самопознание, он одновременно и знакомый, и незнакомый, как поэтический дар, неожиданный и известный ему в то же время. Эти противоречивые свойства поэзии и поэта как его оракула находят отражение в цепочке атрибутивных конструкций, включающей в себя глагольный распространенный эпитет, сложное прилагательное с дефисным написанием и сравнительный оборот:

*Это ведь разное – обреченность на себя, как таковое, и обреченность на свое, **не имеющее пределов, знакомо-незнакомое, как поэтический дар** для поэта* [11, т. 4, с.107].

Мир, создаваемый поэтом, всегда придуман, он является плодом его фантазии, поэтому, говоря о языке поэзии, Марина Цветаева субстантивирует частицу *бы*, делая ее предметом рефлексии:

Было великое поэтическое сослагательное: бы, единственное поэтическое владение: бы. [11, т. 4, с.406].

Характерное для синтаксиса поэта бессоюзное предложение, содержащее уточняющую конструкцию, наличие нескольких дwoеточий, свидетельствующее о пропуске слов и об особом интонационном рисунке фразы, – все эти черты отражаются в приведенном выше фрагменте. Повтор эпитета *поэтическое* при различных, но семантически близких его определителях (*великое, единственное*) формирует единый смысл фразы: поэзия есть особое пространство смысла, допускающее многие вероятности.

Окказиональные словоформы способствуют точному выражению мысли поэта; чаще всего это сконструированные по существующим словообразовательным моделям атрибутивные слова, призванные усилить основной смысл фразы. Так, четыре атрибутива, следующих друг за другом, раскрывают сущность поэтического дара: его врожденность (*отрожденная*), принадлежность субъекту (*поэтова*), противоречивость (*сопоставительная, противопоставительная*):

...может быть, отрожденная поэтова сопоставительная – противопоставительная – страсть [11, т. 5, с.43].

Интонационный центр высказывания маркируется привычным для поэта тире, нагнетание определений делает фразу экспрессивной.

Подведем некоторые итоги. Проанализировав состав атрибутивной лексики, относящейся к концептосфере «поэт» в текстах Марины Цветаевой, можно говорить о большой роли эпитетных слов в процессе характеристики сложного поэтического пути, фигуры Поэта. Поэт всегда избран, он занимает особое место в этом мире, чутко реагирует на всё вокруг, поэтому во многом фигура поэта становится предметом языковой рефлексии Мариной Цветаевой.

Литература

1. Губанов С. А. Лингвокогнитивные механизмы образования эпитетов // Теория языка и межкультурная коммуникация. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2018. – №4 (31). URL: <https://tl-ic.kursksu.ru>.
2. Губанов С. А. Теория эпитета: основные подходы: Монография. – Самара : ООО ПД «ДСМ», 2016. – 144 с.

3. Зубова Л. В. Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1980. – 264 с.
4. Курьянович А. В. Анализ прагматики окказиональных лексических единиц в эпистолярных текстах М.И. Цветаевой в аспекте читательского восприятия // Вестник ТГПУ. – 2007. – №2. – С. 103–108.
5. Ляпон М. В. К изучению семантики парадокса // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 2. – С. 90–106.
6. Ляпон М. В. Проза Цветаевой. Опыт реконструкции речевого портрета автора. – Москва : Языки славянских культур, 2010. – 528 с.
7. Никульцева В. В. Поэтическое словотворчество Марины Цветаевой (эмоционально маркированная окказиональная лексика) // Добро и зло в мире Марины Цветаевой: Сборник докладов / Отв. Ред. И. Ю.Белякова. – Москва : ДМЦ, 2007. – С. 275–284.
8. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. Изд. 2-е., испр. И доп. – Москва : Издательский центр «Азбуковник», 2010. – 448 с.
9. Ревзина О. Г. Окказиональное слово в поэтическом языке // Словарь поэтического языка Марины Цветаевой. В 4-х тт. Т. 2: Д-Л / Сост. Белякова И. Ю., Оловянникова И. П., Ревзина О. Г. – Москва : ДМЦ, 1998. – 552 с.
10. Фадеева Т. М. Структурные особенности окказиональных сложных эпитетов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – № 6. – Часть 2. Том 1. Н.Новгород, 2011. – С. 680–683
11. Цветаева М. И. Собрание сочинений: В 7 т. – Москва : Эллис-Лак, 1994. –Т. 1–7.
12. Шишкина О. Ю. Художественный концепт ПОЭТ в идиостиле М.И. Цветаевой и его лингвистическая репрезентация: на материале поэзии: дис. Канд. Филол. Наук. – Череповец, 2003. – 178 с.
13. Щепина Т. С. О регулярной многозначности прилагательных // Филологические науки. – 1984. – №3. – С. 5–60.

Gubanov S.A.

Samara University of Public Administration “International Market University”

Poet and Poetry in the Works of Marina Tsvetaeva: Attributive Verbalization of Concepts

The article is devoted to the peculiarities of the author's understanding and verbalization of the key concepts for Marina Tsvetaeva's creation “poet” and “poetry”. The central role of attributive vocabulary in the process of representation of the considered idiostyle constants of the poet's work is emphasized. It is concluded that linguistic reflection becomes one of the mechanisms for expressing occasional meanings in the texts of Marina Tsvetaeva.

Keywords: concept, idiostyle, epithet, Marina Tsvetaeva.

Гэ Мэндань,

О необходимости национально-языковой ориентации при обучении китайских учащихся русскому языку

Национально ориентированное обучение развивается в отечественной методике преподавания долгие годы, но все еще возникают противоречия в этом вопросе, что обусловлено недостаточной изученностью языка носителей и целевого языка в сопоставлении по разным языковым аспектам. На примере употребления китайской модальной частицы 可能 (le) анализируются различия в понимании состояния в русском и китайском языках. Делаются выводы о необходимости обмена методико-педагогическим опытом.

Ключевые слова: национально ориентированное обучение, национально-языковая ориентация обучения, русский язык как иностранный, китайские учащиеся.

Грамматический аспект в обучении занимает главенствующее положение в системе преподавания русского языка как иностранного, предполагая не только получение знаний по грамматике, но и формирование системы, и развитие навыков применения этих знаний в устной и письменной речи.

Элементы грамматической системы изучаются с трех позиций: структура, функционирование в речи (интенции, выражаемые при помощи грамматических структур), коммуникация [2, с. 129]. При этом возможно использование коммуникативного или структурного подхода. Подача материала при коммуникативном подходе осуществляется от смысла к форме, от текста к явлению, тогда как при структурном подходе учащиеся обращаются к конкретному явлению, к форме, а затем уже к тексту [2, с. 130].

Эффективность коммуникативного подхода неоспорима, однако для ясности понимания учащимися того или иного грамматического явления необходимо не только дать релевантный контекст, но и убедиться в том, что учащиеся не сталкиваются с лингвистической интерференцией в процессе самостоятельной работы, перевода и пр.

В связи с этим встает вопрос о национально-языковой ориентации обучения русскому языку. По замечанию В.Н. Вагнер, благодаря исследованию которой в научный оборот был введен термин «методика национально-языковой ориентации обучения целевому языку», при такой ориентации «учитывается существование в мозгу человека внутренней языковой системы и сознания исходного языка, оказывающих влияние на восприятие и усвоение целевого (русского) языка» [3, с. 12].

Речь здесь идет о языковой личности как «совокупности способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью» [4, с. 45]. Национально

ориентированная модель обучения предполагает учет знаний о первичной языковой личности учащихся и правильный отбор языкового материала и его подачу с целью развития вторичной языковой личности, поскольку «с лингводидактической точки зрения система обучения иностранному языку направлена на формирование и развитие вторичной языковой личности» [1, с. 362].

Национально ориентированное обучение обусловлено не только методическими задачами, но и прагматическими, в том числе задачей повышения конкурентоспособности образования. Новая внешнеполитическая стратегия России, обозначенная как «поворот на восток», предполагает смену парадигмы в проектировании педагогической системы [5, с. 49].

В последнее десятилетие спрос на российское образование растет среди представителей азиатских наций, в том числе китайских учащихся. Оптимизация учебного процесса может быть достигнута при учете этнодифференцирующих характеристик китайской нации (особенностей языка, сформированной картины мира, менталитета, культуры и национального самосознания, идентичности) [5, с. 62].

Вместе с тем, хотя статистика показывает рост и спад интереса к китайскому языку среди русскоязычного населения, изучение китайского языка русскими учащимися так же актуально, как и изучение русского языка китайскими учащимися. Поэтому национально ориентированная модель обучения русскому языку китайских учащихся может быть использована и в обратном направлении: знания о различиях и сходствах русского и китайского языков могут быть применены, например, на уроках китайского языка для русских учащихся, а также на тандемных занятиях, предполагающих постоянное сопоставление языков.

В связи с этим мы считаем необходимым обмен методическим и педагогическим опытом преподавателей русского как иностранного и китайского как иностранного.

Как отмечалось выше, краеугольным камнем изучения иностранного языка является грамматика. Сложные грамматические явления русского языка и их несоответствие структуре изолирующего китайского языка вызывают сложности у учащихся и требуют сопоставления.

Так, китайская модальная частица 吧 (le), занимающая позицию в конце предложения, указывает на изменение ситуации или состояния. Отмечается, что эта частица «актуализирует информацию всей фразы и может употребляться после прилагательных, существительных, глаголов состояния, динамических глаголов» [6, с. 190].

Можно проиллюстрировать это такими примерами: 我累了。(Wǒ lèi le). «Я немного устал». 我困了。(Wǒ kùn le). «Я чувствую сонливость». 我不高兴了。(Wǒ bù gāoxìng le). «Я больше не радуюсь». Стоит отметить, что эти переводы адаптированы к русской речи и привычной русскоязычному человеку сочетаемости. Вместе с тем, они некорректны, с точки зрения китайского языка. Буквальный перевод звучал бы следующим образом: «Я начинаю чувствовать усталость», «Я начинаю чувствовать сонливость», «Я чувствовал радость только что, но сейчас чувствую, что ее больше нет». Именно частица 了(le) передает значение смены состояния, даже – пограничности состояний. При необходимости китайцы могут подчеркивать это в речи словом 开始(kāishǐ) «начинать».

Для того чтобы подчеркнуть, что субъект пребывает в каком-то состоянии длительное время, носители китайского языка используют частицу 了(le) дважды. Например: 我已经画了十一年了。(Wǒ yǐjīng huà liǎo shíyī nián liǎo). «Я рисую уже одиннадцать лет». В русском языке идея продолжительности выражается при помощи наречия «уже» со значением «к настоящему времени, на данный момент» в сочетании с глаголом несовершенного вида в настоящем времени. Вместе с тем, в китайском языке одна из частиц 了(le) употребляется для выражения идеи результативности действия, а другая – для подчеркивания мысли о том, что действие не окончено.

Анализ приведенных примеров демонстрирует, во-первых, что в русском и китайском языках различны представления о лексико-семантических глагольных группах, во-вторых, что в зону выражаемых частицей 了(le) грамматических значений попадают категория вида, семантико-словообразовательные группы глаголов (в частности, временные способы действия), фазовые глаголы.

В семантическое поле «состояние» в русском языке входят глаголы разных лексико-семантических групп со значением начальной фазы бытия, существования, также глаголы существования, глаголы прекращения бытия; глаголы становления качества, глаголы проявления признака, глаголы выделения объекта по качеству, глаголы изменения признака, глаголы утраты качества; глаголы поведения, глаголы образа жизни; глаголы пребывания субъекта в эмоциональном состоянии, а также приведения в эмоциональное состояние и проявления эмоционального состояния; глаголы физиологического состояния, глаголы приведения в

физиологическое состояние; глаголы болезни; глаголы пребывания в функциональном состоянии и приведения в него, глаголы изменения функционального состояния [7, с. 63-85].

В китайском языке состоянием также названо и действие «рисовать». С точки зрения русского языка, этот глагол входит в крупное семантическое поле «действие», подполе «социальная деятельность» и относится к лексико-семантической группе глаголов воспроизведения, конкретизируясь лексико-семантическим значением «глаголы изображения объекта» [7, с. 58].

Можно делать предположения о том, что в русском и китайском языках есть различия в представлении о состоянии субъекта: в русском языке состояние определяется самоощущением субъекта или его восприятием внешних объектов. В китайском языке действие – это тоже состояние. Пребывание в каком-то действии, определяемое временными характеристиками, тоже является состоянием.

Примеры, в которых модальная частица 了 (le) употребляется в конце предложения, указывая на фазис действия, а также изменение состояния, демонстрируют, что в русском языке эта переходность передается только за счет фазового глагола «начать». При этом нарушается системность видовременных отношений. Так, в предложении 我 累 了 。 (Wǒ lèi le). «Я немного устал» использован глагол совершенного вида, хотя в китайском языке не подразумевается такого типа результативность. Подразумевается начало изменения состояния, а не полное изменение состояния.

Стоит отметить, что категория вида вызывает споры в китайском языке, поскольку при помощи различных видовременных суффиксов и служебных слов (в том числе при помощи 了 (le)) передается только значение результативности, при этом специфические значения результативности (как, например, терминативность, комплетивность, интенсивность и пр.) могут выражаться контекстуально или не выражаться вовсе.

Говоря о семантико-словообразовательных группах глаголов русского языка в соотношении с китайскими предложениями, важно отметить, что протекание действия во времени включает ряд временных способов действия: начинательный, ограничительный, длительно-ограничительный, финитивный [8, с. 596]. Эти способы действия в некотором отношении соответствуют лексико-семантической группе фазовых глаголов. Значение начала действия, изменения состояния, выраженное в китайском предложении, может быть передано не только при помощи лексики и использования составных сказуемых, но и другими глаголами, образованными при помощи разных словообразовательных моделей.

Так, например, предложение 我困了。(Wǒ kùn le). «Я чувствую сонливость» может быть переведено как «Я засыпаю». Глаголы с формантом за- имеют значение «приступ к дальнейшему действию, обладающему длительностью» [8, с. 597]. Предложение 我不高兴了。(Wǒ bù gāoxìng le). «Я больше не радуюсь» может быть переведено как «Я расстроился» (в зависимости от контекста). Глаголы с формантами раз- и -ся имеют значение интенсивности проявляемых чувств. Они «выражают слияние начала действия с последующим действием, цельность начала и последующего протекания действия» [8, с. 597]. Немаловажно, что «такие глаголы не могут быть преобразованы в сочетание с глаголом «начать» [8, с. 597]. Это объясняет сложности, возникающие при буквальном переводе китайских предложений подобного типа.

Вероятнее всего, малейшие нюансы временных значений, в том числе изменения состояния не всегда улавливаются китайскими учащимися, если преподаватель не делает на этом акцента, не сопоставляет русское и китайское предложение. Кроме того, китайские предложения переводятся носителями однообразно, чему способствует прямая или скрытая лингвистическая интерференция. На наш взгляд, сопоставление отдельных грамматических явлений в русском и китайском языках позволит оптимизировать обучение, продемонстрировать сложность семантических нюансов в обоих языках.

Однако сопоставлением не должно быть ограничено национально ориентированное обучение. Его цель – в разработке конкретного аппарата для обучения иностранцев русскому языку.

Примеры, рассмотренные в настоящей статье, демонстрируют, что носители русского и китайского языков по-разному воспринимают состояние, а ряд грамматических категорий и лексико-семантических значений глаголов остается на периферии понимания китайскими учащимися.

Представляется необходимым усилить переводной и аналитический компоненты при преподавании русского языка как иностранного китайским учащимся. Вне зависимости от того, используется ли коммуникативный или структурный подход в обучении, преподавателю необходимо концентрироваться на сложных, неоднозначных, с точки зрения китайского языка, грамматических явлениях и анализировать их вместе с учащимися, осуществляя перевод.

Безусловно, это требует большей лингвистической и методической подготовки преподавателя, а также учета этнодифференцирующих характеристик китайского национального контингента.

В частности, нужно понимать особенности восприятия китайцами времени: «если западный человек движется вперед вместе со временем, то китаец подобен человеку, сидящему в лодке лицом ко времени, текущему вспять» [5, с. 68].

Также немаловажно, на наш взгляд, иллюстрировать изучаемые явления. В данном случае мы иллюстрировали временные способы действия, что наглядно может быть проиллюстрировано временной осью и изображением смены состояний.

Вместе с тем, не стоит забывать о том, что мышление китайского человека, хотя, и построено на восприятии метафор, отличается простотой и предметностью. Это значит, что детальность погружения в грамматическое явление на уроке русского языка зависит от готовности мононациональной группы к этому, их желания анализировать явление глубоко.

Наконец, преобладание форм письменного контроля в традиционной образовательной системе Китая требует большего количества письменных заданий. Представляется возможным выполнять такие задания самостоятельно в аудитории и в качестве домашнего задания.

Итак, национально ориентированное обучение русскому языку китайских учащихся сегодня представляется наиболее эффективным. При этом обращение к опыту коллег, преподающих китайский язык русскоязычной аудитории, и обмен методико-педагогическим опытом необходимы, поскольку результаты такого обмена могут быть применены в работе обоих преподавателей, что оптимизирует работу вуза в том числе.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акишина А.А. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 9-е изд., стер. – М.: Русский язык. Курсы, 2014. – 256 с.
3. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений, обуч., по спец. «Филология». – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
5. Кожевникова М.Н. Национально ориентированная модель обучения иностранных граждан в российских вузах [Электронный ресурс] : монография / М.Н. Кожевникова. – 2-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 160 с.

6. Костенюк Н.В., Шмакова А.С. Основные случаи употребления частицы 𐀀 (le) в современном китайском языке // Russian Linguistic Bulletin. 2021. №1 (25). – С. 190-194.
7. Лексико-семантические группы русских глаголов: Учеб. Слов.-справ. / Под общ. Ред. Т.В. Матвеевой. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1988. – 154 с.
8. Русская грамматика. Т.1. – М.: Изд-во НАУКА, 1980. – 783 с.

**Ge Mengdan,
Mikhailova Olga Andreevna**

*Ural Federal University
named after the first President of Russia B. N. Yeltsin*

About the need for national-language orientation in teaching Chinese students the Russian language

Nationally oriented teaching has been developing in the domestic teaching methodology for many years, but there are still contradictions in this issue, which is due to insufficient knowledge of the native speakers' language and the target language in comparison with different linguistic aspects. Using the example of the use of the Chinese modal particle 𐀀 (le), the differences in understanding the state in Russian and Chinese are analyzed. Conclusions are drawn about the need to exchange methodological and pedagogical experience.

Keywords: nationally oriented education, national-language orientation of education, Russian as a foreign language, Chinese students.

Данг Тхи Тху Хьонг

Хошиминский государственный педагогический университет
huongdt@hcmue.edu.vn

Портрет Николеньки Иртеньева в повести Л.Н. Толстого «Детство»

Портрет является одним из главнейших средств характеристики художественного образа. Лев Николаевич Толстой – великий мастер психологического портрета. Наряду с этим, внешний портрет его героев индивидуализирован. В данной статье анализируются особенности внешнего облика главного героя Николеньки в повести Л.Н. Толстого «Детство», которому не уделяется достаточного внимания в литературоведении.

Ключевые слова: портрет, внешний облик, изобразительность, повесть, Николенька Иртеньев.

Портрет в литературном произведении является одним из важнейших средств характеристики художественного образа. Сущность портрета состоит в том, что писатель раскрывает типический характер своих героев и выражает свое идейное отношение к ним через изображение внешности героев: их фигуры, лица, одежды, движений, жестов и манер. Типы портрета в художественной литературе разнообразны. Он может быть динамическим и статическим, психологическим и внешним, развернутым и фрагментарным.

По самой своей природе портрет в искусстве — это нечто гораздо больше, чем описание внешнего облика. Среди всех способов изображения портрет отличается особой зрительной наглядностью и придает произведению особую силу изобразительности. Литературный энциклопедический словарь дает такое определение портрета: «Портрет в литературе (франц. *Portrait*, от *portraire* – изображать), изображение внешности героя (черт лица, фигуры, позы, мимики, жеста, одежды) как одно из средств его характеристики; разновидность описания. Формирование

портрета в литературе, как и в живописи, означало завоевание индивидуализированного способа раскрытия человека» [4, с. 289].

Изучая «Проблему портрета в художественной литературе» исследователи О.Б. Кунавин и И.И. Кунавина утверждают, что в литературе критического реализма второй половины XIX века доминируется динамичный портрет, «в котором портретные характеристики персонажа растворяются в подвижной и изменчивой пластике их действий; в данном случае господствует не социально-типичное, а индивидуально-неповторимое, свойственное герою в данный период времени, в данной ситуации. Подробный портрет преподносится путем кратких зарисовок, когда писатель передает только некоторые наиболее характерные черты внешнего вида героев» [3, с. 204]. С нашей точки зрения, нельзя не согласиться с этим высказыванием.

Продолжая идущие от Пушкина традиции русской реалистической прозы, Л.Н. Толстой открыл в искусстве литературного портрета новые возможности художественной индивидуализации образа и его типического обобщения, сделал его более ёмким, зримым, более гибким и разносторонним.

Изучая художественный мир великого писателя, все ученые сходились во мнении о том, что Лев Николаевич – непревзойденный мастер психологического портрета. Однако, это не значит, что внешний портрет толстовского героя не имеет никакого значения в раскрытии его духовного мира. По словам З.С. Шепелевой, «внешний портрет героя или отдельные повторяющиеся детали — черты лица, взгляд, движения рук, интонация голоса и даже складки одежды — подчинены художественной цели передать динамичность духовной жизни героев. И это является исходным принципом в создании портрета у Толстого» [6, с. 36].

В книге «Искусство портретной детали в романе Л. Толстого «Война и мир»» Л.И. Кричевская касается вопроса о том, что Толстой отказался от традиционного, сосредоточенного в одном месте портретного описания, обратившись к отдельным деталям наружности и поведения героя как более мобильному средству, позволяющему следить за человеком на протяжении всего повествования, подмечать в движении характерных черт внутренние перемены [2].

Разумеется, особенности портретной характеристики Л. Толстого изучены в достаточной степени. Однако, при изучении данного вопроса исследователи в большинстве случаев останавливаются на материале романов «Война и мир» и «Анна Каренина», а анализу внешнего портрета Николеньки Иртеньева, главного героя повести «Детство», в литературоведении не уделяется достаточного внимания. Это обусловило актуальность нашего исследования в данной статье.

Повесть «Детство» начинается с такой фразы: «12-го августа 18..., ровно в третий день после дня моего рождения, в который мне минуло десять лет <...>» [5, с. 5]. Недаром повесть была начата событием, когда действующему лицу исполнилось 10 лет. Этот возраст называют «концом детства», так как он – пограничный между детством и отрочеством. Дети данного возраста активно начинают интересоваться своим собственным внутренним миром и оценкой самого себя. Кроме того, число 10 — один из символов завершённой полноты: десять заповедей Божиих, десять праведников, благодаря которым Господь помилует мир, на десятый день после Новолетия ветхозаветные люди отмечали Судный день – калялись в своих грехах и просили прощения перед Богом.

С первого взгляда мы видим бытовой уклад просыпающегося в своей кровати безмятежного мальчика, бладающего тонкой наблюдательностью: «Я высунул нос из-под одеяла, остановил рукою образок, который продолжал качаться, скинул убитую муху на пол и хотя заспанными, но сердитыми глазами окинул Карла Ивановича» [5, с. 5]. Повесть начата чувством дворянского мальчика к своему учителю: «сердитыми глазами». Анализируя эту деталь, исследователь Я. Билинчис приходит к выводу: «Нет «описаний» обстановки, «среды» — все обращает только и исключительно к тому, что скрыто совершается в душевных состояниях. Это неявное и улавливается, выслеживается и прямо, и через внешние его проявления («остановил рукою образок», «скинул убитую муху»...) [1, с. 21].

Толстой начинает свое произведение с бытовой ситуации главного героя, чтобы более глубоко изобразить душевное движение героя. С нашей точки зрения, образ Николеньки характеризуется без всякой социальной критики. Быть может, причина состоит в том, что детство, для Л. Толстого, является светлейшей, лирической и чистейшей порой, когда человек еще наивно и откровенно относится ко всему миру.

Отдаляя от имени Петровское, мальчик стал больше заботиться о своей внешности. В дальнейшем портрет Николеньки детализируется: человек «с широким носом, толстыми губами и маленькими серыми глазами» [5, с. 53], с торчащими волосами на голове. Подробного описания внешности дворянского мальчика писатель не даёт в дальнейших страницах повести. Портрет главного героя Николеньки Иртенъева словно растворен на страницах «Детства». Внешний облик мальчика штрихуется с целью подчеркивания духовного богатства.

Николенька всегда недоволен собой, считая, что нет никто на свете некрасивее его. Чем он больше заботится о своей внешности, тем больше разочаровывается: «<...> я просил бога сделать чудо – превратить меня в красавца, и все, что имел в настоящем, все, что мог иметь в будущем, я все отдал бы за красивое лицо» [5, с. 82]. Живя в московской дворянской сфере, главный герой

много ценит в других преимущества внешней красоты и презирает свою наружность. Любой намек на его некрасивое лицо сильно оскорбляет его.

Л. Толстой передает во внешнем портрете Николеньки типические общественно-групповые особенности, свойственные дворянскому обществу: «Московское платье оказалось превосходно: коричневые полуфракки с бронзовыми пуговками были сшиты в обтяжку – не так, как в деревне нам шивали, на рост, — черные брючки, тоже узенькие, чудо как хорошо обозначали мускулы и лежали на сапогах...» [5, с. 74]. Внешний облик Николеньки определяет его социальное положение. Люди светского класса познаются не через сердце, а жажда проявляются во внешности.

В день рождения бабушки Николенька очень обрадовался своему новому костюму: ««Наконец-то и у меня панталоны со штрипками, настоящие!» — мечтал я, вне себя от радости, осматривая со всех сторон свои ноги» [5, с. 74]. Костюм выглядит немного великоват для главного героя, он все же умудряется казаться перед всеми расслабленным и спокойным: «Хотя мне было очень узко и неловко в новом платье, я скрыл это от всех, сказал, что, напротив, мне очень покойно, и что ежели есть недостаток в этом платье, так только тот, что оно немножко просторно» [5, с. 74]. Николенька вне себя от радости хочет показать всем людям, что он – «светский молодой человек».

Когда персонаж еще был маленьким, его мать старалась найти что-нибудь хорошее в его лице: «умные глаза», «прекрасная улыбка», но все-таки согласилась с тем, что он некрасив. Она говорила своему сыну: «Ты это знай, Николенька, что за твое лицо тебя никто не будет любить; поэтому ты должен стараться быть умным и добрым мальчиком» [5, с. 82]. Эти слова сильно влияли на героя, убедили его в том, что он не красавец, но он может стать добродетельным человеком. Он должен стремиться к нравственному усовершенствованию. Бесспорно, в портрете Николеньки Иртеньева Толстой ставит внутреннюю красоту выше внешней и утверждает, что человек красив, если его душа прекрасная, искренняя, и наоборот.

Таким образом, Николенька Иртеньев изображается как типичный представитель светской среды. В его портрете чаще всего подчеркиваются повседневные бытовые черты, не имеющего в себе ничего исключительного и необычайного. Великий писатель Л. Толстой с помощью внешних портретных характеристик выявил как социально-индивидуальную определенность личности, так и сложность, глубинную психологию характера Николеньки.

Литература

1. Билинkis Я.С. Новаторство Л.Н. Толстого в трилогии «Детство», «Отрочество», «Юность». Лекция в спецкурсе по творчеству Л.Н. Толстого. – Л.: ЛГПИ, 1973. – 42 с.

2. Кричевская Л.И. О некоторых особенностях портрета в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» // Филологические науки. – 1976. – № 5. – С. 11-18.
3. Кунавин О.Б., Кунавина И.И. Проблема портрета в художественной литературе // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 2. – С. 202-206.
4. Литературный энциклопедический словарь / Под общей ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – М : Сов. Энциклопедия, 1987. – 752 с.
5. Толстой Л.Н. Детство. Отрочество. Юность: повести. – М : Белый город, 2009. – 512 с.
6. Шепелева З.С. Художественное мастерство Л.Н. Толстого (роман «Война и мир»). – Кострома: Книжное издательство, 1954. – 280 с.

Dang Thi Thu Huong
Ho Chi Minh City Pedagogical University

The portrait of Nikolenka from L. Tolstoy's story «Childhood»

The portrait is one of the main means of characteristics of the artistic image. Leo Nikolayevich Tolstoy is a great master of psychological portraiture. Along with this, the external portrait of his heroes is individualized. This article analyzes the features of the appearance of the protagonist Nikolenka in L. Tolstoy's story "Childhood", which is not given enough attention in literary criticism.

Keywords: portrait, appearance, figurativeness, story, Nikolenka Irteniev.

Денисова Лариса Николаевна
Национальный исследовательский
Мордовский государственный
университет им. Н.П. Огарёва
denisova208@mail.ru

Особенности функционирования диалектных глаголов межличностных отношений в русских говорах Республики Мордовия

Анализируются семантические и функциональные особенности диалектных глаголов с семантикой межличностных отношений. На материале русских говоров Республики Мордовия исследуются диалектные глаголы с интегральной семой «характер контакта», уточняемой признаками «установление контакта», «поддерживание контакта», «прерывание контакта». Выявлено, что наиболее частотны глаголы, используемые для обозначения бытовых конфликтных ситуаций и описания разных стадий семейных отношений.

Ключевые слова: русские говоры, межличностные отношения, глаголы контакта.

Под межличностными отношениями обычно понимаются субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [2, с. 176]. Т.П. Акимова отмечает, что глаголы межличностных отношений составляют особую лексико-семантическую группу, в которой номинированы ситуации, связанные с отношениями людей в их повседневной жизни. Само содержание термина «межличностные отношения» ориентировано на

коммуникацию – специфическую форму взаимоотношения и взаимодействия речевых партнеров [1, с. 5].

Интересным представляется изучение глаголов межличностных отношений, употребляющихся в русских говорах на территории Мордовии. Отмеченные глаголы обозначают отношение субъекта, направленное на объект, и взаимные отношения субъектов, при этом субъектом и объектом действия, как правило, выступает человек. Категориально-лексическая сема «межличностные отношения» реализуется в различных интегральных семах, которые уточняются соответствующими дифференциальными признаками. Проанализируем диалектные глаголы с интегральной семой «характер контакта», уточняемой признаками «установление контакта», «поддерживание контакта», «прерывание контакта».

В русских говорах Республики Мордовия установление контакта между субъектом и объектом передается многочисленными глаголами с разнообразной семантикой. Диалектизмы *позна'ться, узнако'миться, созна'ться, соткну'ться* и т.п., входящие в синонимический ряд, имеют значение 'познакомиться', при этом в конструкциях с диалектными глаголами репрезентируются разные модели. Чаще всего такие глаголы демонстрируют установление контакта между мужчиной и женщиной, когда участники ситуации выполняют одинаковую роль в данном процессе. Например: *Ани узнакомились уш давно, как толькь Пашкь из армии прииол* (Редкодубье, Ардатовский р-н). *Спирва ани пазнались окъль Масквы, а патом жыть ана приехъл к нему в Мардовию и асталъсь на жызню* (Гордеевка, Ельниковский р-н). *Сазнались мы с ним нъ сиденкъх* (Протасово, Ичалковский р-н). *А типерь чяво: саткнуцъ паринь з дефкъй и сразу жыницъ* (Шишкеево, Рузаевский р-н). Приведенный иллюстративный материал представлен лексемами с семантикой согласованных действий; используемые лексические единицы описывают отношения, возникающие на основе чувства любви. Выявлены немногочисленные глаголы, передающие иной характер межличностных отношений, типа *осла'виться* со значением 'познакомиться с родными невесты или жениха', например: *Приехъл к нивести аславицъ* (Синяково, Краснослободский р-н).

В некоторых случаях представлены отношения, в которых установление контакта не исходит от участников ситуации, а происходит по инициативе третьего лица – таковы диалектные глаголы *ста'кать, съега'тить* и т.п. со значением 'познакомить', например: *Миня с ним стакъли тёткь з дядий* (Ямщина, Инсарский р-н). *Он приехъл в отпуск из армии, и яво с Валькъй-тъ съегатили* (Кайбичево, Дубенский р-н).

Установление контакта можно выявить в семантической структуре таких диалектных глаголов, как *замарья'живать (замарья'жить)* со значением '*заставлять (заставить) влюбиться в себя, увлечь (увлечь)*', *обаку'ливать (обаку'лить)*, *обалбе'ривать (обалбе'рить)* и т.п. с общим значением '*обольщать, соблазнять (обольстить, соблазнить)*' и т.п. Данные каузативные глаголы используются в контекстах, содержащих чаще всего негативную оценку действиям, которые субъект применяет по отношению к объекту, например: *Змарьяжывѣт дефка маво Митьку* (Ямщина, Инсарский р-н). *Ходит, ходит нѣ вичѣрки-тѣ, дѣ и марьяжыт тибя* (Челмодеевский Майдан, Инаровский р-н). *Которы парни убакуливѣют молодиньких-тѣ, глупиньких* (Редкодубье, Ардатовский р-н). В представленном иллюстративном материале описываются однонаправленные действия, обычно отрицательно характеризуемые диалектоносителями.

Зафиксировано несколько глаголов типа *сла'диться, смири'ться* и т.п. со значением '*восстановить согласие, помириться*', например: *Ну, некак Тонькѣ с матирью сладилис. – Дѣ как им не сладицѣ-тѣ, куды жѣ Тонькѣ внукѣф-тѣ денит, кто будит с ими сидеть* (Большие Поляны, Ардатовский р-н). *Сперва пѣругаюцѣ, а опосля и смиряцѣ* (Мичурино, Чамзинский р-н).

В подгруппу глаголов согласованных действий, или поддержания контакта, входят диалектизмы, обозначающие нахождение субъектов в каких-либо отношениях. Чаще всего такие глаголы используются в ситуациях, репрезентирующих отношения между людьми в повседневной жизни. Основная сема диалектных глаголов – договариваться о чем-либо. Так, глаголы *посту'кать, срехну'ться, уговори'ться* и т.п. имеют общее значение '*договориться, условиться*', например: *Срѣхнульсѣ с ними дрова колоть* (Суподеевка, Ардатовский р-н). Некоторые глаголы имеют дифференциальные значения: глагол *ла'дить(ся)* обозначает '*собираясь купить что-либо, договариваться о цене*', глаголы *ря'ди'ть(ся), укла'дываться* и т.п. имеют значение '*договариваться о расходах на свадьбу*', например: *Ладилисѣ, ладилисѣ, палгодѣ хадили, а дом так и ни купили. Таперь в другую диревню ходют за домѣм, апяť ладюцѣ* (Паньжа, Ковылкинский р-н). *Бываль придут сватѣть, рядют жѣ жыниха мясѣ, пыина* (Лемдяйский Майдан, Старошайговский р-н).

В рассматриваемой подгруппе довольно частотны диалектные глаголы, в семантической структуре которых содержится указание на поддержание контакта лицами противоположного пола, вызывая симпатию, интерес, влечение к себе. Довольно многочисленными являются диалектные глаголы со значением '*находиться в любовных отношениях*': *залѣтываться, залѣтиться, корово'диться, вожда'каться, дро'литься, занима'ться, игра'ть* и т.п. Например: *У миня ныни вѣсну сын жынилси; дролилси с адной, а взял сафсем низнамую* (Ефаево,

Краснослободский р-н). *Паринь-ть важдакълси с ней, важдакълси, ана в диясьтм учиць, а он ыз армии вот пришол. Скорь жэницць, навернъ, атваждакъюць* (Соколов Гарт, Чамзинский р-н).

Исследуя диалектные глаголы с типовой семантикой ‘установление родственных отношений посредством каких-либо обрядов, в связи с какими-либо обстоятельствами или условиями’, Н.А. Стародубцева выделяет несколько частных значений, в том числе ‘начальный период установления родственных связей’, ‘вступление в родственную связь посредством заключения брака (в том числе совершения обряда венчания)’ и т.п. [3]. В наших материалах используются глаголы, характеризующие несколько стадий семейных отношений. Наблюдения показали, что в русских говорах Республики Мордовия глаголы согласованных действий, или поддержания контакта, нередко используются со значениями, относящимися к свадебной тематике, причем такие глаголы можно представить в определенной последовательности совершаемых обрядов. В русских говорах Мордовии данная подгруппа представлена диалектизмами *марья'жить* со значением ‘сватать’, *запи'ть*, *сла'дить* и т.п. со значением ‘просватать (сосватать)’ и т.п., например: *Сначяла запьют нивесту, а патом уи свадьбъ* (Атемар, Лямбирский р-н). *Ф субботу иё сладили, а чириз ниделю-ть и свадьбу сыграли* (Токмово, Ковылкинский р-н).

В анализируемых материалах встретилось несколько глаголов со значением ‘выйти замуж’: *оба'биться, просва'таться, призойти* и т.п., например: *Доц-ть мая призашла, этъ замуиш выишь* (Нагаево, Инсарский р-н). *Люба хороша деушка, степенна, ни зъ таковъ бы ей, конешнъ, нады выйти, дъ где их взять-ть, какех нам нады, а ей уи обабиць пора, как некак двацьтъ восьмой годок поишол* (Ведянцы, Ичалковский р-н). Ряд глаголов типа *определи'ть, прохло'пать* и т.п. имеет значение ‘выдать замуж’, например: *Вот апридилю дочь, и умирать можнъ* (Атемар, Лямбирский р-н). *Прахлопъли дефку, зъ Пятра нашла, а он ни больнъ радеит иё* (Тенишево, Краснослободский р-н). Зафиксированы диалектные глаголы *сходи'ться, спи'сываться* и т.п. со значением ‘регистрировать брак, расписываться’, например: *Мы з дедъм ни списывълись, а толькъ винчались и фсё равно хърашо жили* (Сивинь, Краснослободский р-н).

При проведении исследования установлено, что самой многочисленной является подгруппа глаголов с интегральной семой «характер контакта», уточняемой признаком «прерывание контакта». В данную подгруппу входят глаголы, обозначающие чаще всего ссору между родственниками, односельчанами и т.д. Межличностные отношения при этом выражаются двусубъектными диалектными глаголами *распыла'ться, рассодо'миться, разбреха'ться, раскозо'каться* т.п. со значением ‘рассориться’, например: *Ръскозокъюсь бываль с ним, неделю на улицы ни показывъюсь, он сам придёт ко мне нъ мировую* (Суподеевка, Ардатовский р-н).

Баушкь у них фсе дела дельт, из-зь неё весь сыр-бор и рьзгорелся. Сноха-т ъсначаль с ней рьскозозкълъсь. При мне ни скандалят, токь я уйду, оне и рьскозозкьюццъ (Суподеевка, Ардатовский р-н).

Диалектные глаголы с рассматриваемой семантикой функционируют в исследуемых говорах как отрицательно оцениваемые. Конфликтные отношения между людьми передаются глаголами несовершенного вида в составе синонимического ряда: *язы'читься, шебути'ться, клева'титься, катала'житься, ласа'ться, куде'литься, костери'ться, ропта'ть, страмоти'ться, прегова'риваться, страми'ться* и т.п. с общим значением 'ругаться, браниться', например: *Давя к Санёхи пришла, а она с мужыком страмиццъ, токь пыль столбом* (Говорово, Старошайговский р-н). *Она её нъ роботитъ пьёдалъ, теперь ешчо штобы в жызни-ти кьталажылись. Чэм кьталажыццъ, луччы врось жыть* (Суподеевка, Ардатовский р-н). *Ты фсю жызнию со фсеми козокъсса, бис скандалу, виднъ, жыть не можъш. Што ты возъмёсса с ней козокъццъ-тъ на смих людим? Пусть она орёт, а ты взял дъ ушол* (Суподеевка, Ардатовский р-н). Как показывает материал, глаголы в таких контекстах используются для обозначения бытовых конфликтных ситуаций, причем участниками конфликта могут быть члены семьи, родственники, соседи, знакомые и незнакомые люди.

Нами отмечено, что в исследуемых материалах довольно многочисленны глаголы, обозначающие установление или поддержание контакта между мужчиной и женщиной и характеризующие определенные стадии семейных отношений. Зафиксирован лишь единичный глагол прерывания контакта *отшаха'ть* со значением 'отвергать кого-либо, не давать согласия на брак', например: *Дъ она уш скокь ътшахаль ът себя, а ишас вот одна осталъс* (Говорово, Старошайговский р-н).

Таким образом, проведенный анализ позволил выявить наиболее важный аспект межличностных отношений для диалектоносителя, поэтому частотными являются глаголы, используемые для обозначения бытовых конфликтных ситуаций и описания разных стадий семейных отношений (знакомство, сватовство, женитьба и т.п.).

Литература

1. Акимова Т.П. Коммуникативно-прагматические особенности глаголов межличностных отношений: автореф. Дис. ... канд. Филол. Наук – Волгоград, 2003. – 20 с.
2. Краткий психологический словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985. – 431 с.
3. Стародубцева Н.А. Глагольные средства выражения родственных отношений в лексиконе диалектоносителей (на материале речи жителей полиэтнических территорий Волгоградской

области) // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2016, – Т. 15, – № 4. – С. 143 –151.

Denisova L.N.

National Research N.P.Ogarev Mordovia state university

Features of the functioning of dialect verbs of interpersonal relations in the Russian dialects of the Republic of Mordovia

Semantic and functional features of dialect verbs with the semantics of interpersonal relations are analyzed. Dialect verbs with the integral seme “character of contact”, specified by the signs “establishing contact”, “maintaining contact”, “interrupting contact” are studied on the material of the Russian dialects of the Republic of Mordovia. The most frequent verbs are those used to denote domestic conflict relations and describe different stages of family relations.

Keywords: Russian dialects, interpersonal relations, contact verbs.

НЕ

Работа выполнена при финансовой поддержке БРФФИ, № Г22-074

Дединкин Александр Леонидович

Витебский филиал Международного университета «МИТСО»

alexanderdedinkin@yandex.by

**Экспертиза экстремистских материалов:
юрислингвистический аспект**

В статье показано, что белорусской лингвоэкспертологией по делам об экстремизме накоплен значительный опыт: определены объект, предмет, цель и задачи исследований, предложен алгоритм применения лингвистических методов в экспертной практике. Вместе с тем в настоящее время назрела необходимость в разработке типовых методологических процедур при проведении судебной экспертизы текста на предмет наличия в его содержании признаков экстремизма.

Ключевые слова: юрислингвистика, лингвистическая экспертология, экстремизм, экстремистские материалы.

В борьбе с экстремизмом ключевое место занимает юрислингвистика. Она основывается, с одной стороны, на юриспруденции, а с другой – на коммуникативной лингвистике, стилистике, теории речевых жанров, неориторике и других областях, предметом исследования которых является текст в его многогранных проявлениях. Невозможно переоценить сам факт взаимодействия правоохранительных органов с лингвистами-экспертами, которые проводят многочисленные исследования, готовят заключения в рамках судебных лингвистических экспертиз, консультируют юристов.

Цель данной статьи – показать, что в связи с активным распространением экстремистских проявлений в мире, бороться с ним должны не только правоохранители, но и лингвисты, которые должны разработать универсальную методику лингвистического исследования текстов экстремистского содержания.

Термин «судебная лингвистическая экспертиза» (англ. Forensic linguistics, нем. Forensische linguistik) утвердился в качестве общеупотребительного только в последние годы. До этого

использовались такие наименования, как «лексико-стилистическое исследование документов» или «исследование письменной речи» [1].

В Республике Беларусь судебная лингвистическая экспертиза первоначально проводилась в порядке разовых поручений, когда в качестве экспертов привлекались преподаватели-филологи высших учебных заведений и ученые-лингвисты Национальной академии наук Беларуси. Только после образования Государственного комитета судебных экспертиз началось проведение лингвистических исследований на основе апробированных научных методик [2].

Необходимо различать правовой и научный подходы к понятию «судебная лингвистическая экспертиза». С точки зрения юриспруденции – это процессуальное действие, предназначенное для установления фактов; с позиций лингвистики – это научное исследование, в результате которого соответствующие факты находят или не находят своё подтверждение.

Формулировки объекта, предмета, цели и задач лингвистической экспертизы как научного исследования даны в перечне видов экспертиз, выполняемых Государственным комитетом судебных экспертиз Республики Беларусь [3].

Объектом лингвистической экспертизы являются информационные материалы и речевые коммуникации. Экспертизе подвергаются как вербальные (устные и письменные), так и креолизованные (поликодовые) тексты.

Объекты экспертного исследования могут представлять собой как первичные, так и вторичные (косвенные) источники информации. Первичным источником является, к примеру, текст, размещенный автором в сети Интернет; вторичными могут быть, к примеру, протоколы судебных заседаний или показания свидетелей.

На наш взгляд, косвенные источники нельзя использовать в экспертном исследовании в качестве единственного объекта без наличия текста, непосредственно отображающего речевое событие. К примеру, в ситуации, когда для анализа эксперту представлен предположительно экстремистский текст, протоколы допроса свидетелей по данному делу могут выступать лишь как вспомогательные материалы, характеризующие личность обвиняемого.

Следует разграничивать объект лингвистической экспертизы с объектами фоноскопической экспертизы, которая исследует произнесение текста (акустические характеристики устной речи) и почерковедческой экспертизы, которая исследует написание текста.

Предметом лингвистической экспертизы является смысловое содержание текста, а также содержащаяся в тексте криминалистически значимая информация.

Убедительной в отношении определения предмета лингвистической экспертизы является позиция К.И.Брилева, который полагает, что «при решении экспертных задач лингвист

сталкивается с двумя типами предметов, которые соответствуют двум формам речевого поведения – говорению и восприятию» [4]. Действительно, важно анализировать не только содержание текста, но и понимать, как данный текст может влиять на сознание реципиента.

Целью экспертного исследования является установление смыслового содержания текста, при этом конкретные задачи зависят от характера рассматриваемого дела.

В практике экспертов-лингвистов применяется целый ряд методов, среди которых – методы концептуального, семантического, компонентного, функционально-стилистического, логико-грамматического, контекстного анализа [5]. Государственным комитетом судебных экспертиз Республики Беларусь ведётся подготовка методических писем по применению методов лингвистических исследований в экспертной практике. К настоящему времени такие письма определили алгоритм использования логико-грамматического и концептуального анализов текстов.

При проведении судебной лингвистической экспертизы, в том числе по делам об экстремизме, в Республике Беларусь используются типовые методики, методические рекомендации и информационно-методические письма, разработанные Экспертно-криминалистическим центром Министерства внутренних дел Российской Федерации и Научно-практическим центром Государственного комитета судебных экспертиз Республики Беларусь [6].

Первым этапом лингвистической экспертизы является установление и описание объектов исследования. Эксперт-лингвист в данном случае руководствуется следующим алгоритмом:

1. Указываются формы речи (устная или письменная; персональная или интерперсональная).
2. Устанавливаются объекты исследования и их текстовые границы.
3. Определяется пригодность объекта для лингвистического исследования по следующим параметрам: доступность текста для смыслового понимания; структурированность доступного для понимания текста; связность доступного для понимания текста, имеющего структурную организацию; цельность текста.

Если текст недоступен для понимания, деструктурирован, не имеет признаков связности или цельности, то исследование не проводится.

Вторым этапом лингвистической экспертизы является анализ денотативного компонента текста (предмета речи и речевого выражения фактов действительности). В данном случае эксперт отвечает на следующие вопросы: «Имеются ли в материалах, представленных на исследование, признаки маскировки содержательных элементов текста?», «Имеются ли в материалах, представленных на исследование, высказывания, указывающие на совершение того или иного правонарушения (к примеру, на дискредитацию органов государственной власти и управления)?».

Третьим этапом лингвистического исследования является заключение об иллокутивном и экстралингвистическом компонентах текста (наличии волеизъявления и функционально-ролевой характеристике участников коммуникации). Перед экспертом ставятся следующие вопросы: «Имеются ли в материалах, представленных на исследование, высказывания побудительного характера, призывающие к враждебным действиям по отношению к человеку как представителю социальной группы или группе лиц, объединенных по какому-либо признаку?», «Имеются ли в материалах, представленных на исследование, признаки вербальной агрессии в форме угрозы (к примеру, в отношении должностного лица)?».

Четвёртым этапом лингвистического исследования является заключение об оценочном компоненте текста. Эксперт отвечает на следующие вопросы: «Имеются ли в материалах, представленных на исследование, высказывания, в которых негативно оцениваются человек как представитель социальной группы или группа лиц, объединенных по какому-либо признаку?», «Имеются ли в материалах, представленных на исследование, высказывания, содержащие положительную оценку враждебных действий по отношению к человеку как представителю социальной группы или группе лиц, объединенных по какому-либо признаку?», «Имеются ли в материалах, представленных на исследование, высказывания, в которых идёт речь о преимуществе человека как представителя социальной группы или группы лиц перед другими группами по какому-либо признаку?».

Выводы эксперта по любому из поставленных вопросов могут быть категорически положительными (лингвистические признаки проявились в достаточном объёме), вероятно положительными (лингвистические признаки проявились имплицитно) и категорически отрицательными (лингвистические признаки не выявлены). Кроме этого, эксперт может сделать вывод о невозможности решения поставленного вопроса в связи с тем, что объём речевого материала недостаточен, объект исследования не является текстом либо это не входит в компетенцию лингвиста.

Таким образом, белорусской экспертологией в части лингвистических исследований по делам об экстремизме накоплен значительный опыт. Во-первых, чётко определены объект, предмет, цели и задачи лингвистической экспертизы. Во-вторых, предложен алгоритм применения отдельных методов лингвистических исследований в экспертной практике. В-третьих, разработаны типовые методики, утвержденные Государственным комитетом судебных экспертиз Республики Беларусь. Вместе с тем при рассмотрении дел об экстремизме эксперты сталкиваются с целым рядом проблем, что вызывает необходимость в разработке типовых методологических процедур при

проведении судебного лингвистического исследования текста на предмет наличия в его содержании признаков экстремизма.

Литература

1. Лингвистическая экспертиза. Предмет, объекты и задачи экспертизы // Российский Федеральный центр судебной экспертизы при Министерстве юстиции Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rusexpert.ru/public/guild/RFCSElingvexp2022.pdf> (дата обращения: 05.11.2022).
2. Андреева А.В., Кирдун А.А. Методики производства судебной лингвистической экспертизы: аналитический обзор // Вопросы экспертной практики. – 2017. – №. 51. – С. 15–20.
3. Лингвистическая экспертиза [Электронный ресурс] // Государственный комитет судебных экспертиз Республики Беларусь. – Режим доступа: https://sudexpert.gov.by/ru/lingvo_exp.html (дата обращения: 05.11.2022).
4. Бринев К.И. Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза: дис. ... докт. Филол. Наук. – Кемерово, 2010. – 363 с.
5. Кукушкина О.В. Методы анализа, применяемые в судебной лингвистической экспертизе // Теория и практика судебной экспертизы. – 2016. – № 1 (41). – С. 118–126.
6. Реестр методических материалов в сфере судебно-экспертной деятельности [Электронный ресурс] // Государственный комитет судебных экспертиз Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://sudexpert.gov.by/ru/reestr.html> (дата обращения: 05.11.2022).

Dziadzinkin A.L.

Vitebsk Branch of International University «MITSO»

Expertise of extremist materials: jurislinguistic aspect

The article shows that the Belarusian linguoexpertology in cases of extremism has accumulated considerable experience: the object, subject, purpose and objectives of research have been determined, and an algorithm for applying linguistic methods in expert practice has been proposed. At the same time, there is now a need to develop standard methodological procedures for conducting a forensic examination of a text for signs of extremism in its content.

Keywords: jurislinguistics, linguistic expertology, extremism, extremist materials.

Дину Камелия

Бухарестский университет
camelia.dinu@lils.unibuc.ro

Чеховский интертекст в драматургии Матая Вишнека (на примере пьесы «Нина, или о хрупкости набитых соломой чайек»)

В данной статье рассматриваются интертекстуальные связи между пьесой А.П. Чехова «Чайка» (1896) и пьесой Матей Вишнека «Нина, или о хрупкости набитых соломой чашек» (2008). Анализируя диалогическое взаимодействие данных текстов, мы показываем, что Вишnek использует интертекст как форму творческого переосмысления классической литературы. Современный драматург предлагает продолжение знаменитой пьесы Чехова и вводит главных героев в новый контекст (личной и общественно-политической жизни) спустя 15 лет. Вишnek основывается на драматических приемах Чехова и переосмысливает их, тем самым показывая, что современные художественные произведения обновляют и переоценивают творчество русского классика и выходят за рамки устоявшихся канонов.

Ключевые слова: интертекстуальность, А.П. Чехов, Матей Вишnek, «Чайка», переосмысление, новейшая драматургия.

Матей Вишnek – писатель румынского происхождения, проживающий во Франции с 1987 года. Драматург, поэт и журналист радиостанции РФИ (Radio France Internationale), Вишnek сегодня пользуется международным признанием за свои произведения (в основном опубликованные на французском языке), которые содержат элементы авангарда, сюрреализма и магического реализма. Вишnek поражает публику сильным реалистическим, иногда даже натуралистическим видением на фоне поэтики абсурда. Румынский театролог Валентин Сильвестру включает Вишнека в эстетику европейского модернистского театра: «[Вишnek] пишет современную литературу и твердо принадлежит к группе писателей, в которую входят Ионеску, Беккет (которому Вишnek также посвятил пьесу, сделав его персонажем), Кафка, Сартр, Камю, Бузатти, Аррабаль, Пинтер, Мрожек и другие» [12, с. 6]. В настоящее время пьесы Вишнека переведены более чем на 20 языков и идут на крупнейших сценах Франции, Италии, Великобритании и других европейских стран (включая Румынию), пользуясь огромным успехом.

Вишnek дебютировал как поэт в Румынии в 1980 году. Первые сборники стихов отражают его неприятие гнетущей действительности коммунистического периода и его «размышление об утопии» [6, с. 87]. На протяжении всего своего творчества Вишnek рассуждает на темы, характерные для театра абсурда (отчуждение, ожидание, удвоение, алогичность), о влиянии истории на сознание человека и переосмысливает великие темы мировой литературы, опираясь на интертекстуальность как постмодернистский метод. Литературные новшества по форме и содержанию являются отличительной чертой его вымышленного мира: «Драматург практикует увлекательное, внешне эксцентричное, обволакивающее писание, механизмы которого требуют раскрытия. [...] Пьесы Матей Вишнека требуют перечитывания с первых строк: они приглашают вас – настойчиво и агрессивно – открыть для себя их соблазнительные стратегии» [7, с. 6].

Поскольку Вишnek – «писатель, находящийся в постоянном поиске новых формул, придумывающий новые темы и метаморфозы проблем» [9, с. 13–14], в его творчестве особое место занимают пьесы, в которых драматург вступает в интертекстуальный диалог с А.П. Чеховым. В

таких произведениях, как «Машина Чехов» (2008) и «Нина, или о хрупкости набитых соломой чашек» (2008), Чехов и его персонажи становятся главными героями и естественным образом вживаются в «реальный мир».

В данной статье мы ставим перед собой цель показать, что, произведение Вишнека в некоторой степени подражает сюжет пьесы Чехова; но обращение современного автора к различным аспектам творчества Чехова свидетельствует о разнообразной палитре креативной рецепции. Мы проанализируем, как Вишnek создает в пьесе «Нина, или о хрупкости набитых соломой чашек» альтернативный сценарий, восходящий к «Чайке» Чехова. На основе интертекстуальности Вишnek строит литературный палимпсест, в котором чеховская чайка превращается в утопический образ. Драматург предлагает продолжение знаменитой пьесы и вводит Нину Заречиную, Константина Треплева и Бориса Тригорина через 15 лет после действия пьесы Чехова, в разгар Большевиcтской революции.

Вишnek часто признавался в своем увлечении Чеховым, которого он считает своим мастером: «Я много чем обязан Чехову, и я рад, что он позволяет мне „позаимствовать“ своих персонажей, хотя я не первый, кто это делает. В мире написано огромное количество пьес с чеховскими персонажами» [1]. Таким образом, в творчестве Вишнека часто возникает интертекстуальный диалог с Чеховым, чье творчество само содержит множество интертекстуальных элементов: «Элемент подразумеваемой театральной поэтики можно найти даже в чеховских пьесах. Вишnek обращает на нее внимание и развивает ее в своем творчестве, в контексте предпочтения постмодернистов к интертекстуальному и самореференциальному писанию» [10, с. 95].

Как известно, Чехов выходит за рамки русского реализма, «являясь первопроходцем для многих авторов (пост)модернизма» [4, с. 5]. Вишnek ставит своей целью продолжить драматический конфликт *Чайки*, революционное произведение, которое представляет собой поворотный шаг не только в творчестве Чехова, но и в мировой драматургии. Во время пребывания в Токио режиссер Йошинари Асано попросил Вишнека написать пьесу по мотивам «Чайки». Вишnek рассказывает, как возникла идея новой версии пьесы Чехова:

Чехов умер в 1904 году, в возрасте 44 лет, и, следовательно, не пережил революцию. Поэтому мы не знаем, как бы он приспособился к новой действительности, к большевиcтскому общественному устройству, введенному Сталиным. В каком-то смысле Чехову повезло, он умер молодым, но с законченным произведением, и в коммунистическую эпоху ему уже не приходилось идти на какие-то уступки, вести двойную игру, пытаться передать различные сообщения между строк. Так у меня возникла идея перенести трех чеховских персонажей, Нину, Треплева и Тригорина, в самый разгар Октябрьской революции. Если Чехов умер в 1904 году, сказал я

себе, то можно себе представить, что события, описанные в его пьесе «Чайка», происходили примерно тогда же, в первые годы XX века. Так почему бы мне не сделать так, чтобы Нина вернулась к Треплеву 15 лет спустя, на фоне революции? И таким образом три персонажа сталкиваются с конкретной утопией [3].

Чехов создал внешне реалистическую пьесу в характерной для театра идей поэтической технике. В пьесе Вишнека всего три действующих лица: треугольник Нина Заречная, Константин Треплев и Борис Тригорин. Они появляются в совершенно новом контексте: «Вишnek остается верен чеховским героям, но социально-политический бэкграунд одновременно высмеивает и усиливает поэзию их веры в любовь и искусство» [8, с. 112]. Атмосфера пьесы Вишнека передает атмосферу воюющей России в революционный период. Действие происходит в феврале 1917 года, за окном метель и холод. Место действия – имение Треплева. Он не умер (как в пьесе Чехова), так как его вторая попытка самоубийства была неудачной, как и первая. Спустя много лет он живет один в полузаброшенном доме. Треплев по-прежнему любит Заречиную, которая появляется в том же белом платье 15 лет спустя. Повторяющиеся мотивы произведения – ветер, метель и снег. Нина приехала на поезде из Москвы, сыграв свой последний спектакль. Она видит на полке чучело чайки, на которое сама похожа. Костя не верит, что перед ним Нина, а призрак, он не понимает, почему женщина, которую он безнадежно любил, вернулась к нему.

Вишnek переписывает знаменитую пьесу в игривой и трагической манере:

В моей пьесе Нина, уставшая и разочарованная жизнью, которую она вела в течение 15 лет с великим писателем Тригоиным, вдруг решает однажды ночью вернуться к своему первому возлюбленному юности Треплеву, который остался жить отшельником в доме своей матери в деревне после двух неудачных попыток самоубийства. Итак, Нина возвращается и просит Треплева принять ее обратно в свою жизнь, но на следующий день появляется Тригорин, и все трое оказываются в затруднительном положении посреди зимы, посреди революции, посреди кризиса возраста, кругозора и творчества, обреченные как бы решать втроем невозможное экзистенциальное уравнение [3].

Треплев и Нина Заречная постарели и признают неудачу своей жизни. О революции они узнают из газет, принесенных Тригоиным, которого, кажется, не затрагивает течение времени. Прошло 15 лет, и все честно признаются в том, что они чувствовали друг к другу и что стало причиной их прошлых решений. Все трое говорят о страданиях и безответной любви. Два писателя и актриса оказываются в обветшалом имении в метель, в то время как на улицах Москвы и Санкт-Петербурга разгорается революция. Что будут делать эти трое? Выживут ли они? Примкнут ли они к большевикам? Смогут ли они снова писать и играть? Вишnek не дает ответов на эти вопросы,

остающиеся все же в подтексте, но представляет историю любви и поворотов истории, продолжая чеховскую «Чайку».

В основе сюжета «Чайки» Чехова лежит тема столкновения поколений. Выбранное Чеховым заглавие, по-видимому, наводит на оптимистическую ноту. Чайка указывает на то, что надежда может существовать даже в мире, полном отчаяния и безнадежности. Мотив чайки связан с Ниной, мечтательной, чистой девушкой, которая стремится к славе в театральном мире. Главная идея пьесы Чехова о том, что человек должен стремиться к самосовершенствованию на протяжении всей своей жизни, доведена Вишником до крайности. Нина снова на первом плане, и ее образ соотносится с мотивом чайки, однако Вишник видит надежду более хрупкой, чем ее представляет Чехов. Вишник предлагает широкое, поясняющее заглавие пьесы, а чучело чайки символизирует у него мир ложных ценностей, искусственных стремлений и идеалов, которые являются недолговечными. Чучело чайки – это образ искусственного мира, но также и мира, который распадается на части. Все три действующих лица страдают от любви, у всех трех сломаны крылья. Если у Чехова имение – это место, где герои проживают свою духовную драму, то у Вишнека имение – это изолированное пространство, последний пережиток «старого мира», «музей», в котором действующие лица, по словам Нины, являются «остатками мира, который больше не существует, мир, который утонул вместе со всеми своими героями... мир, который был втянут в воды истории... мир, который утонул и теперь лежит, как обломки, в кладовой мумий Вселенной...» [2, с. 157–158].

В пьесе Вишнека любовный сценарий меняется: Нину больше не привлекает Тригорин, она даже ненавидит его, отказывается от общения с ним, часто характеризуя его отрицательно: «Скажи ему, Костя, что для меня он не что иное, как уродливое чудовище. И я до сих пор не нашла подходящего слова... чудовище – это мягко сказано для того, кто питался моей личностью и моим восхищением им... для того, кто пожирал мою девственность, мою откровенность, самые прекрасные годы моей юности...» [2, с. 138]. Вместо Тригорина Нина заново открывает для себя Костю. Любовные отношения между Ниной и Треплевым разворачиваются как ритуал безответной любви, как сентиментальная утопия, в которой Нина предстает как химера идеальной женщины: «Костя, ты видел во мне не что иное, как само выражение абсолюта, я была воплощением твоих мечтаний, я была для тебя мечтой высшего совершенства, идеальной женщиной, идеалом» [2, с. 127]. Даже трудно сказать, настоящая ли это Нина или просто ее вечный образ, сложившийся в запутанном сознании Кости. Столь же странным и неожиданным является появление Тригорина, третьей фигуры в классическом любовном треугольнике. В конце концов, Нина просит у Треплева прощения и начинает отвечать на письма, которые она получала от него каждый день в течение 15 лет.

В произведениях Чехова и Вишнека драматическое действие почти отсутствует, его заменяет лирическая атмосфера. В обоих пьесах можно заметить бессмысленные реплики, разрозненные диалоги, в которых персонажи не общаются друг с другом, а лишь выражают обрывки своего мыслепотока, плотную, гнетущую атмосферу, в которой ничего особенного не происходит. Вишnek соблюдает стиль пьес Чехова: отсутствие сюжета, основные отношения между героями происходят вне сцены, то есть косвенно, глубокий смысл диалогов находится в подтексте, комические диалоги имеют важный оттенок нагнетания, а отношения между персонажами сложные и тонкие.

Хотя Вишnek использует, наряду с интертекстуальностью, многие приемы чеховского искусства, он переосмысливает персонажей и меняет обстоятельства. При этом проблемы становятся современными, а драматические средства обновляются. В творчестве Вишнека существует особая литературная переработка. Творчество современного драматурга доказывает, что классические модели следует не отменять, а признать исходной точкой для литературных экспериментов.

Литература

1. Вишnek Матей. Despre Cehov, absurdul în teatru și raportul său cu limba franceză [О Чехове, абсурде в театре и его отношении к французскому языку] // Контрафорт. – 2017. – № 3–4. – URL: <http://www.contrafort.md/categorii/matei-vi-niec-despre-cehov-absurdul-n-teatru-i-raportul-s-u-cu-limba-francez> (дата обращения: 03.02.2023).
2. Вишnek Матей. Mașinăria Cehov. Nina sau despre fragilitatea pescărușilor împăiați [Машина Чехов. Нина или О хрупкости набитых соломой чаек]. – Бухарест: Гуманитас, 2008.
3. Вишnek Матей. Spectator la ceea ce mi se întâmplă când scriu [Зритель на то, что происходит со мной, когда я пишу] // Финансовая газета. – 02.09.2010. – URL: <https://www.zf.ro/ziarul-de-duminica/matei-visniec-spectator-la-ceea-ce-mi-se-intimpla-cind-scriu-galerie-foto-7085292> (дата обращения: 29.01.2023).
4. Дину Камелия. Prefață la volumul A.P. Cehov, Duelul. Dramă la vânătoare, traducere de Anca Irina Ionescu [Предисловие к сборнику А.П. Чехов, Дуэль. Драма на охоте, перевод. Анка Ирина Ионеску]. – Бухарест: Коринт, 2016.
5. Кожина М.Н. Интертекстуальность. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – Москва: Флинта: Наука, 2006.
6. Крецу Богдан. Matei Vișniec: un optzecist atipic [Матей Вишnek: нетипичный восьмидесятник]. – Яссы: Издательство университета им. Ал.И. Куза, 2005.

7. Маджиару Даниэла. Matei Vişniec. Mirajul cuvintelor calde [Матей Вишниец. Мираж теплых слов]. – Бухарест: Румынский институт культуры, 2010.
8. Маноле Диана. Transtextual Crossbreeds in Post-Communist Context, в сборнике Douglas Clayton J., Meerzon, Yana (ed.). Adapting Chekhov: The Text and Its Mutations. – New York: Routledge, 2013.
9. Плеша Мария-Моналиса. Ionescu şi Vişniec, de la absurd spre universalitate [Ионеску и Вишнек, от абсурда к универсальности] // Драма. Журнал драматургии, теории и театральной культуры. – 2019. – № 1–2 (13-33). <https://teatruldramaturgilor.ro/wp-content/uploads/drama1-2.pdf> (дата обращения: 02.02.2023).
10. Попа Бланариу Николета. Când 176andex176176re comparată pretinde că se destramă Studii şi eseuri (vol. II): (Inter)text şi (meta)spectacol. [Когда сравнительная литература утверждает, что распадается. Исследования и эссе (т. 2): (Интер)текст и (мета) спектакль]. – Бухарест: Издательство Эйкон, 2016.
11. Сильвестру Валентин. Prefaţă la volumul «Teatru», ediţia a II-a. Groapa din tavan, volumul al II-lea [Предисловие к сборнику «Театр», 2-е издание. «Яма в потолке», том 2]. – Бухарест: Издательство Cartea Românească, 2007.

D

U

The Chekhovian Intertext in Matei Vishnek's "Nina, or the Fragility of Stuffed Seagulls"

This article examines the intertextual connections between Anton Chekhov's *The Seagull* (1896) and Romanian playwright Matei Vishnek's *Nina, or the Fragility of Stuffed Seagulls* (2008). We will analyze the dialogic interactions between these two plays and show that Vishnek uses the intertext to creatively reinterpret the original. Vishnek continues Chekhov's celebrated play by transporting the main characters fifteen years into their futures whereupon they find themselves in new personal circumstances and in a new socio-political context. In reinterpreting Chekhov's dramatic techniques, Vishnek demonstrates that contemporary fiction can both bring to life and reevaluate the work of a Russian classic, expanding the established canon in the process..

Keywords: Intertextuality, Anton Chekhov, Matei Vishnek, *The Seagull*, reinterpretation, contemporary dramaturgy.

y

o

f

Bucharest

**Добровольская Анна Максимовна,
Новосад Ксения Юрьевна**

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина
dobrovolskaya-an@rguk.ru; novosad-ku@rguk.ru

**Проектная деятельность с использованием интернет-платформы
Telegram на занятиях по литературе как средство мотивации
исследовательской деятельности студентов**

В данной статье рассматривается использование проектной деятельности, реализуемой в рамках интернет-площадки Telegram, как инструмент повышения мотивации на занятиях по литературе в колледже. Анализируется проведённый эксперимент, его влияние на мотивацию студентов к изучению литературы, на результаты обучения и усвоения программы. В рамках исследования был сделан вывод о том, что проектная деятельность с использованием интернет-платформы может стать мотивирующим фактором, способным повысить качество образования, что позволяет говорить о таком виде деятельности, как продуктивный образовательный инструмент.

Ключевые слова: проектная деятельность, мотивация, исследовательская деятельность, социальные сети, литература.

Использование проектной деятельности в современном образовании является актуальной и активно исследуемой темой, так как именно этот метод становится не только особой формой работы на занятиях, но и сильным мотивирующим фактором, необходимым для продуктивного взаимодействия преподавателя и учащихся. «Технология проектирования как форма исследовательской деятельности направлена на повышение качества учебного процесса за счет сотрудничества студентов и преподавателей» [2, с. 5]. Именно такое взаимодействие преподавателей и учащихся позволяет повысить интерес студентов к изучаемому предмету, улучшить результаты освоения дисциплины, а кроме того, помочь обучающимся овладеть навыками, которые будут необходимы им и в дальнейшем.

Именно проектная деятельность позволяет развивать дополнительные навыки у обучающихся, что впоследствии положительно влияет и на другие виды работ, выполняемые в рамках образовательного процесса. Благодаря проектной деятельности развиваются такие навыки, как:

- поиск и обработка информации по теме исследования;
- создание текстов различных жанров и форматов для описания хода и результатов исследования;
- планирование;
- распределение обязанностей и задач при работе в команде;
- развитие творческих способностей;
- знакомство с особенностями исследовательской деятельности, самостоятельное её осуществление.

Как подчёркивает Н.И. Сальник, «учебная деятельность всегда полимотивирована, т.е. побуждается не одним, а целой системой мотивов» [3, с. 179]. Как отмечено в работе, все мотивы традиционно делятся на две группы: внутренние (заложены в самой учебной деятельности, основываются на содержании обучения, на особенностях его процесса) и внешние (связаны с

внеучебными факторами – личные и социальные мотивы). Различные формы организации учебной деятельности позволяют повлиять на внутренние мотивы благодаря стимулированию интеллектуальной, творческой деятельности учеников и внесению разнообразия в образовательный процесс.

В.А. Карпакова выделяет три группы факторов, влияющих на формирование мотивации: стиль общения учителя и обучающихся, содержание учебного материала и уровень учебно-познавательной деятельности [1, с. 242]. Проектная деятельность влияет на второй фактор, создавая новые условия для познавательного процесса учащихся. Кроме того, учёт интересов учащихся при создании проектного задания оказывает положительное воздействие как на мотивацию студентов в ходе реализации задания, так и на конечные результаты.

Проектная деятельность является сильным мотивирующим фактором в исследовательской деятельности благодаря своим отличительным особенностям:

- возможность выбора интересной для обучающихся темы;
- использование нестандартного подхода к учебным задачам;
- реализация проектов в рамках актуальной среды (в нашем случае – интернет-платформа Telegram);
- развитие творческих способностей и креативного подхода;
- проведение самостоятельного исследования и представление результатов.

Авторами данной статьи был проведен эксперимент, направленный на повышение мотивации. Он предполагал реализацию проектного мероприятия среди студентов первого курса колледжа.

Целью исследования было изучение механизмов повышения мотивации у обучающихся на уроках литературы.

Целью проекта было увеличение интереса студентов к личностям писателей, формирование мотивации к изучению творчества классиков и транслирование информации в удобном и доступном формате, выбор которого осуществляли обучающиеся.

Суть проекта заключалась в создании личного Telegram-канала писателя, который позиционировался как личная страница, включающая различные публикации, создаваемые от лица классика. Данный проект позволил студентам – как участникам, так и их подписчикам – узнать больше о писателях, используя удобный и привычный формат – социальную сеть.

Формат проекта стал фактором формирования новых навыков: работа с различными источниками информации, в том числе с нетипичными – научные статьи, энциклопедии, рефераты;

работа с различными стилями текста; развитие творческого и креативного мышления; навыки выделения главной и второстепенной информации; создание текстов разных объёмов. Часто из-за сниженной мотивации учеников биография писателей и содержание произведений трудно усваиваются, в силу чего данный материал не может быть актуализирован при анализе литературных произведений и индивидуального стиля автора. Данный проект помог участникам подробно изучить биографию писателей, соотнести ее с исторической эпохой и творчеством.

Реализация проекта осуществлялась в три этапа с целью сделать процесс более понятным и повысить результативность для всех участников. На каждом этапе проекта студенты имели возможность проконсультироваться с преподавателем, в том числе по таким вопросам, как поиск информации, оформление публикаций, техническая часть, что помогло им сформировать и развить новые компетенции.

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный этап. На первом этапе студенты получили разъяснения по следующим вопросам: цели, задачи, формат, правила, сроки, необходимые требования.

2. Запуск и реализация проекта. Этот этап включал формирование команд, создание блогов писателей, сбор информации об участниках, ссылок на созданные Telegram-каналы, корректирование процесса, помощь участникам в решении спорных ситуаций или конфликтов.

3. Подведение итогов. По истечении срока проведения проекта было необходимо оценить работу каждой группы, выделить лучшие блоги (по количеству и качеству публикаций, участников канала и их степени взаимодействия с публикациями), огласить результаты и собрать обратную связь от участников.

Публикации и ведение канала оценивались комплексно. Основные требования (регулярность, фактологическая точность, соответствие заданному формату) были направлены на повышение и поддержание мотивации и качества публикуемого материала. Выбранные критерии позволили студентам развить навыки планирования, организации самостоятельной деятельности, работы в команде, изучения различных источников информации и обработки этой информации.

Особое значение уделялось содержанию и оформлению публикаций, которые были ключевым элементом работы. Также важно было оценить восприятие и вовлеченность аудитории – для этого анализировалась активность подписчиков Telegram-канала.

Таким образом, перед участниками были поставлены следующие требования:

- Численность команды, занимавшейся продвижением одного канала писателя, – 3 человека. Это позволило в равной мере разделить обязанности и распределить нагрузку.

- Одинаковые сроки и частота публикаций для всех участников. Данное требование позволило поставить все команды в равное положение, сохранив при этом индивидуальность каждого канала: команды участников должны были выкладывать публикации минимум раз в день и сами выбирали формат каждой из них (факты биографии, цитаты автора или его современников, фрагменты из произведений, подборки фотографий, которые были связаны с личностью писателя или ассоциировались с ним или его произведением). Так участники смогли ближе познакомиться с личностью выбранного ими литератора, закрепив знания о нем через ассоциативную связь.

Целью обучающихся было привлечь как можно большее число подписчиков, для чего им необходимо было вызвать интерес к “автору блога”, что обусловило повышение мотивации при изучении материала и подготовке публикаций, вследствие чего повысилось качество постов, была проведена более тщательная работа с текстом, сформировались навыки анализа аудитории, ее интересов.

Таким образом, в ходе нашего эксперимента у участников отмечалось повышение мотивации и вовлеченности в образовательный процесс, то же самое можно отметить и у подписчиков Telegram-каналов. Опрос обучающихся, проведенный в ходе анализа результатов, показал, что после участия в проекте у студентов повысился интерес к изучению русской литературы, личности писателя. Студенты подчёркивали, что без участия в проекте они бы не исследовали такое количество информации и с меньшим интересом выполняли бы другие учебные задачи, например, изучение биографии писателя, подготовка доклада о творчестве писателя. Обучающиеся отмечали, что информацию, которую они использовали при подготовке публикаций, зачастую было сложно найти, но благодаря высокой мотивации они использовали различные ресурсы, изучали большое количество источников, что положительно сказалось на результатах, повлияло на лучшее усвоение материала. В результате анализа полученных данных можно отметить, что проектная деятельность как образовательный инструмент служит сильным мотивирующим фактором при изучении материала дисциплины, при формировании новых навыков, а также влияет на социальную адаптацию обучающихся и сплоченность коллектива, что особенно актуально для студентов первого курса колледжа.

Литература

1. Карпакова В.А. Мотивация школьников к обучению в рамках цифровизации обучения // Актуальные тренды в современном образовании. – Саратов: Саратовский источник, 2022. – Т.1 Ч. 1. – С. 242-244.

2. Основина Т.Ю. Модель социально-проектной деятельности студентов специальности «Управление персоналом» как форма исследовательской деятельности // *Universum: психология и образование*. – 2019. – № 8(62). – С. 4-5.

3. Сальник Н.И. Мотивация учения как условие успешного обучения // *Актуальные проблемы развития образования в России и за рубежом. Сборник материалов международной научной конференции 24–25 мая 2013 года / Под редакцией А.Д.Семеновой.*– Волгоград: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2013. – С. 179-185.

A.M. Dobrovolskaia, K.Y. Novosad
The Kosygin State University of Russia

The project activity using online platform Telegram in literature classes as a means of motivating students' research activity

This article is devoted to the use of project activity implemented within the framework of the online platform Telegram as the tool to increase the motivation of students during the literature classes in colleges. The conducted experiment, its influence on the motivation of students to study literature, on the results of study and absorption of the program by students were analyzed. The analysis concluded that project activity using online platforms can become a strong motivating factor that can improve the quality of education, which allows to consider this type of activity as a productive educational tool.

Keywords: project activity, motivation, research activity, social media, literature.

Ершова Наталья Игоревна
Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева

Семантические особенности названий кушаний и напитков в русских говорах Мордовии

В статье представлено семантическое описание диалектных названий кушаний и напитков. Исследование проводится на материале русских говоров Мордовии. В результате аналитического рассмотрения диалектного материала установлена структура данной лексико-семантической группы. Выявлено все разнообразие наименований многочисленных кушаний и напитков, функционирующих в данных говорах. Особое внимание уделено описанию названий хлебобулочных изделий, описанию дифференциальных сем в их смысловой структуре.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, пища, кушанья, напитки, сема.

Пища, наряду с другими предметами материальной культуры (одежда, постройки, орудия труда), является одним из основных источников информации о повседневной жизни и деятельности человека. Пища относится к самым важным и самым древним компонентам материальной культуры любого этноса. В комплексе основных блюд преломляются старинный быт и исконное мировоззрение диалектной личности.

Названия кушаний и напитков, функционирующие в русских говорах Мордовии и представленные в «Словаре русских говоров на территории Республики Мордовия» [3],

характеризуются исключительным богатством и разнообразием. Их можно разделить на следующие семантические группы.

1. Первые блюда.

1.1 Первое жидкое горячее блюдо:

а) обобщённое название первого горячего блюда: *кудрявцы, щти 'щи'* [Кудр'афцѣф н'эт / надь сабрат' (Казённый Майдан, Ковылкинский район)]; *пиза, олѣнка 'похлёбка'* [Ал'онку давај јэс'т' / сад'ис' / нѣв'ирн'и_къ (Суподеевка, Ардатовский район)]; *чумара 'суп с клёцками'* [Внучок чумару оч'ин' л'уб'ит (Силино, Ардатовский район)]; *щелчки 'борщ'* [Д'эфк'и/ на_ужин вам щилч'к'и свар'у (Красный Шадым, Ковылкинский район)]; *юха 'уха'* [Ат'эц у_нас рѣбаком был / јухој часть нас карм'ил (Шишкеево, Рузаевский район)];

б) приправа в щи, похлёбку: *копѣр 'укроп'* [Кап'ор мѣладој / пахучѣј (Вечерлей, Атяшевский район)]; *бут 'лук'* [Ид'и нарв'и буту (Елизаветинка, Большеберезниковский район)].

1.2 Холодные первые блюда:

а) окрошка: *мурцовка 'кушанье из воды или кваса с накрошенными в них хлебом, иногда луком, яйцами, заправленное растительным маслом'* [Пајду хѣт' муриѣфкѣј мужикоф нѣкармл'у (Куликовка, Рузаевский район)], *арян 'кушанье из кислого молока, воды, яиц и лука'* [Ар'анку_тѣ хл'ибн'и (Аксѣл, Темниковский район)], *хлебня 'окрошка'* [Хл'ибн'у давај јэс'т' (Казённый Майдан, Ковылкинский район)]. Данным диалектизмам присущи дифференциальные семы, конкретизирующие состав продуктов для приготовления блюда;

б) тюря: *юшка 'тюря'* [Ран'шѣ на скору руку јушкѣ д'элѣлт (Ивановка, Ромодановский район)].

2. Вторые блюда.

Блюда из крупы:

а) кушанья из круп: *жом 'кушанье, приготовленное из толченого конопляного семени с добавлением соли, перца, укропа'* [Ран'шѣ жом д'элѣлт' / а щас н'икто н'и д'элѣлт (Усыскино, Инсарский район)];

б) каши.

Диалектным словам со значением каши присущи дифференциальные семы, конкретизирующие а) название крупы для приготовления кушанья: *кутебник 'рисовая каша'* [Р'исѣвѣјѣ каша у нас кут'эбн'икѣм зав'оцѣ (Кочеласево, Ковылкинский район)]; *сламада 'гороховая каша'* [Ужинал'и з_д'эдѣм сламѣдѣј (Жуково, Торбеевский район)]; *слиуха 'жидкая пишенная каша с картофелем'* [Внучок сл'иух'и зѣхат'эл (Летки, Старошайговский район)]; *затируха '1. Каша из муки'* [Ран'шѣ крупы малѣ былѣ / затирухѣ варили (Шишкеево, Рузаевский район)]; б) плотность кушанья (различение каш в зависимости от того, круто или жидко они приготовлены):

отлитуха, поликашник 'жидкая пиённая каша' [Помн'у мат' фкусну *отл'итуху* варить (Павловка, Атюрьевский район); *Пъликашник* вазьму зделью (Хухорево, Большеигнатовский район)]; *талитуха* 'густая пиённая каша' [Дај *тъл'итух'и* пајэс'т' (Русские Найманы, Большеберезниковский район)]; в) наличие / отсутствие масла в процессе приготовления кушанья: *топлёнка* 'каша, сваренная с топлёным маслом' [Эх ы_фкуснују ја вар'у *тапл'онку_тъ* (Чеберчино, Дубёнский район)];

д) запеканки, их разновидности: *пиинник*, *пресник* 'запеканка из ^[L]_[SEP]пиённой каши' [А_пиын'н'ик'и сафс'эм н'ь_ф_площкъх п'икут (Пермеево, Ичалковский район)]; *молочник* 'запеканка из лапиш' [Пака *малочн'ик* нь_астыл / ид'и јэш (Новая Уда, Лямбирский район)]; *лапишенник* 'запеканка из лапиш с яйцом и молоком' [Давно *лапиэн'н'ик* нь_вар'иль (Красный Шадым, Ковылкинский район)]. Данным диалектизмам присущи дифференциальные семы, конкретизирующие состав продуктов для приготовления блюда.

Овощные блюда: *парёнка* 'пареная свёкла / тыква' [Ф_п'ичи чугунок с_пар'онкѣј стаит (Сивинь, Краснослободский район)]; *транка* 'лепёшка из тёртого картофеля' [Картошку трал'и / крахмал нь_базар / а из_бдрды *транки* пикли (Протасово, Лямбирский район)]; *трясуха* 'салат из свежих огурцов' [С'ичас *тр'исух'и* прыгатовл'у (Стародевичье, Ельнтковский район)]; *картовничек* 'картофельные котлеты' [Нажар'ьль *картовн'ичкѣф*, угащајс'ь (Рязановка, Старошайговский район)].

Мясные блюда: *жаренка* 'мясное кушанье, приготовленное жареньем' [*Жар'онкѣј* быстрѣ најэшс'ь (Покассы, Zubovo-Polyanskiy район)]; *тоусина*, *чинёнка* 'домашняя колбаса' [Пърас'онкѣ зар'эзъл'и, *таус'ины* над'эльль (Грачевник, Краснослободский район); Мој_тъ *чин'онку* сам д'эльјѣт, н'ь_дѣв'ир'ајѣт мн'э (Решетино, Торбеевский район)]; *дрожалка*, *холодное* 'студень' [Пъсал'ь *дражалку* (Казенный Майдан, Ковылкино район); Фчира *халоднѣјѣ* свар'иль (Грачевник, Краснослободский район)].

Молочные блюда:

а) молоко и молочные продукты: *тпруко* 'молоко' [Вот пѣдају карову и_дам т'иб'э *тпрукѣ* (Шалы, Атюрьевский район)]; *макушки*, *кислушка*, *арян* 'кислое молоко' [Кто_жѣ *макушк'ь_тъ* н'ь_л'уб'ит? / З_б'эльм м'ахк'ьм хл'эбушк'ьм уш_бол'нь гождѣ (Чеберчино, Дубёнский район); Давичѣ *кислушки* папилѣ (Аксёл, Темниковский район)]; *творовка*, *товрот* 'творог' [Ватрушк'ь ја бол'ь с_тавротъм п'ику (Инелейка, Большеигнатовский район)];

б) молочный кисель: *пуколь* 'молочный кисель' [ја вас *пукол'ьм* нькармл'у (Тенишево, Теньгушевский район)].

Третьи блюда, напитки.

Безалкогольные напитки:

а) квас: *хвалебник* 'квас с добавлением щавеля' [У нас женьщѣнь ч'асть *хвал'эбньк* д'элъјут (Покассы, Zubovo-Polyanskiy rayon)]; *поза* 'свекольный квас' [*Позъ* у м'ин'а халоднѣ, папробуј (Аксѣл, Темниковский район)]; *подновок* 'молодой квас' [У м'ин'а *падновѣк*, прихад'и, нал'ју (Рязановка, Старошайговский район)];

б) кисель: *ботка* 'пустой гороховый кисель' [Вот адна *боткѣ* асталѣс' (Ключарѣво, Рузаевский район)]; *цеж* 'кисель' [Нал'эјкѣ крушку *цѣжѣ* / ја л'убл'у смарод'инѣвѣј (Анненково, Ромодановский район)]; *толокнянник* 'гороховый кисель' [Нынч'ѣ *тѣлакн'ан'н'ик* јѣс'т' буд'им (Нижняя Вязера, Инсарский район)]; *отливник* 'овсяный кисель' [*Атл'ивн'ик* свар'ит'ѣ с'иводн'ѣ (Пятина, Ромодановский район)]; *чемара* 'кисель из муки' [Мы в'ич'ор нѣвар'ил'ѣ *чимарѣ* (Покрышкино, Ромодановский район)];

в) сок: *короновица* 'березовый сок' [*Кѣранов'ицу* уш_вып'ил'и давно (Шалы, Атюрьевский район)].

Спиртные напитки:

а) самогон: *кубника*, *полоскуша* 'самогон' [*Кубн'ику* малѣ кто гон'ит, вотка јѣс'т' (Петровка, Большеберезниковский район)]; *Съмагон* у_нас *пѣласкушѣј* заут (Салма, Ромодановский район)];

б) брага: *бурдюшка*, *пуре*, *кутъя*, *кумушка* 'брага' [Бѣс_бурд'ушки н'ѣ_адна гул'анкѣ (Муравлянка, Ельниковский район)].

Другие напитки:

а) чай, вода: *тузлук* 'сладкая жидкость, сироп' [Тузлук гатоф / пап'эј_кѣ (Сосновый Гарт, Большеберезниковский район)]; *вар* 'кипяток' [Т'ихѣ / *вар'ѣм* / н'ѣбажгис' (Александровка, Лямбирский район)]; *чей* 'любой чай' [Пајд'омт'ѣ ч'эй к_нам п'ит' (Покассы, Zubovo-Polyanskiy rayon)];

б) компот: *узвар* 'компот из сухофруктов' [*Узвар* свар'иль / пуст' астын'ѣт (Хлебино, Теньгушевский район)]; *взвар* 'компот' [Мн'э бол'шѣ пѣ_душѣ *взвар* ис_вишн'ѣ (Салма, Ромодановский район)];

в) сироп: *тузлук* 'сладкая жидкость, сироп' [Нал'ју *тузлук* / тол'кѣ свар'иль (Рыскино, Ковылкинский район)].

Сладости, кондитерские изделия:

а) общее название сладостей: *крушок* 'кусочек сахара' [Што_тѣ горькѣ / *крушок* пѣлажу в_рот (Панѣжа, Ковылкинский район)]; *жим*, *патока* 'халва' [Куп'иль д'ит'ишкѣм *жимѣ* (Инелейка, Большеигнатовский район)];

б) общее название конфет: *полены 'конфеты в обёртках'* [Куп'и мн'э / н'ан'к, кул'ок *пал'эньях* (Каменный Брод, Ельниковский район)].

Изделия из муки.

5.1 Названия печёного хлеба:

а) названия частей, кусков печёного хлеба: *коврига 'горбушка хлеба'* [Эх / л'убл'у ја *кавр'игу* пѣживат' (Новые Русские Пошаты, Ельниковский район)]; *крона 'кусок хлеба, пирога'* *Кронк'ь_тѣ* н'ь_вык'идѣвъл'ь / сушил'ь (Петровка, Большеберезниковский район)];

б) ватрушки, бублики, сухари, их разновидности: *какура, клендерь 'бублики, сушки, баранки'* [*Какуръ_тѣ* жосткѣ / ја фс'о ф-чѣј макају (Сивинь, Краснослободский район)]; Внучок, пади *клендерькоф* вазми (Тенишево, Теньгушевский район)]; *витушка 'крендель, баранка'* [Ран'шь *витушк'ь* фс'о п'аклѣ / а тип'эр' в мѣгазин'ь фс'о јѣс'т' (Чеберчино, Дубѣнский район)]; *барашки 'печенье из дрожжевого теста в форме кренделя'* [Старыјѣ сталѣ / дажѣ *барашкѣф* н'ь_ахотѣ исп'эч' (Бутырки, Атяшевский район)]; *загибушка, перемешка 'ватрушка'* [Зѣг'ибушк'ь исп'эч' надѣ (Рязановка, Старошайговский район)]; *Пър'им'эшк'ь фс'агда* с_творѣгъм д'элѣјут (Уришка, Ромодановский район)]; *каймак 'ватрушка с творогом или картофелем'* [На вон / вазъм'и *кајмак* (Полое, Ардатовский район)]; *овсенька 'печенье из пресного теста в виде фигурок животных'* [Пад_нов]ј гот мат' *афс'эен'к'ь* п'акла (Тенишево, Краснослободский район)];

в) хлебные изделия, приготовленные по специальному поводу: ^[SEP]*квашенник 'свадебный пирог'* [На_сват'бу внучк'ь *квашын'н'ьк* п'икла (Русские Найманы, Большеберезниковский район)]; *ключа, биточник 'сладкое угощение, приготовленное к Пасхе, кулич'* [На_паску аб'изат'ьл'нѣ кл'уча исп'эч' надѣ (Гумны, Краснослободский район)]; *Б'иточ'н'ьк'ь* уш бол'нѣ хѣраши (Протасово, Лямбирский район)];

г) названия хлебобулочных изделий. С учетом инвариантного (ядерного) компонента значения диалектные существительные, обозначающие изделия из муки, можно разделить на три подгруппы:

1. Существительные с ядерным значением 'хлеб': *сеянка, алякаш, самопек, наливник, молодые, ситный, мягкий* в первом значении, *подоный, колобан, пирог* (см. Об этом на другом диалектном материале [2, с. 15]). Смысловая структура образований указанной подгруппы включает в себя дифференциальные семы:

а) «вид муки: ржаная и пшеничная» [Ран'шь *пиин'н'ьк* 'б'элыј хл'эп' и ф_глаза н'ь_в'идал'ь (Синяково, Краснослободский район)]; *Кѣлабан 'круглый хлеб из пшеничной муки'* с_пылу хорош / у_м'ин'а внук ушѣ въ_бол'нѣ л'уб'ит (Старая Федоровка, Старошайговский район)]; ја гѣраздѣ м'ахк'ьѣѣ '1. *Б'элыјѣ* хл'эбы дамашн'ьвъ п'ьчэн'ија' печи

(Кулишейка, Теньгушевский район); Ржанују муку с'јъл'ь, јишо чиво_тъ дъбавл'ал'и / и пълучалс'а с'итныј 'круглый хлеб из просеянной **ржаной муки**' (Александровка, Лямбирский район); Ран'шъ падовыј '**черный** хлеб с капустными листьями, испечённый на поду' мат' вс'о п'икла (Казенный Майдан, Ковылкинский район)];

б) «форма хлеба» [Ч'эм и угас'т'ит' вас / д'ифчонк'ь / н'и_знају / вот разв'ь м'яладым'и 'свежеиспечёнными хлебами **в виде каравая**' (Кулишейка, Рузаевский район); Пасад'ьм ф_п'эч' с'итныј 'круглый хлеб из просеянной ржаной муки' (Вечерлей, Атяшевский район); Ран'шъ мног' ч'иво п'икл'и / этъ щас фс'о в_мъгазин'х ј'эс'т' / кълабан 'круглый хлеб из **пшеничной муки**' вот и щас п'иком (Старая Федоровка, Старошайговский район)];

в) «место приготовления» [Нъл'ивн'ькъм 'хлебом из тертого картофеля и крахмала, **испеченным в форме**' в_в'јну мы тол'къ и питал'ьс' (Мельцаны, Старошайговский район); Что мы в_вајну_тъ в'идал'ь / ъкрам'а падовъвъ 'черного хлеба с капустными листьями, **испечённого на поду**' (Казенный Майдан, Ковылкинский район)].

В смысловой структуре остальных наименований, обозначающих хлеб, имплицитно представлена сема «в горячей печи».

2. Существительные с ядерным значением «пирог»: *лучник, загибень, калинник, солоданка, сдобный, мягкий* во втором значении, *кривенький, кривеночек, рыбник*. Они имеют следующие дифференциальные компоненты значения: «вид начинки» [Рыбн'ь_тъ 'пирог с начинкой **из рыбы**' уш на_троьцу сп'ику (Говорово, Старошайговский район); Эх / плохъ, сијчас кал'инъ н'ь_пъсп'ьль / а то ја_бъ вам кал'ин'н'ькъф 'пирогов из ржаной муки **с калиной или свеклой**' нап'икла (Старая Федоровка, Старошайговский район); Зафтръ луч'н'ьк 'пирог **с луком**' п'эч' буду / праз'н'ьк (Нагаево, Инсарский район); ја / чај / на_масл'ьн'ьцу м'ахк'ьх '2. **Сладких пирогов**' нп'икла / с_јаблькъм'ь (Силино, Ардатовский район); Вот и кр'ив'онъче'ьк 'пирог **с яблоками**' пьдасп'эл / как_рас к_вашъму пр'иходу (Старая Федоровка, Старошайговский район)] и «способ приготовления теста» [Фкусныј сдобнъј 'пирог из **теста, замешанного на сметане, масле и яйцах**' у бабушки пълуч'илс'ь / ја так н'ь_исп'ику (Ивановка, Ромодановский район)].

Подчеркнем, что слово *солоданка*, в отличие от остальных названий кушаний, входящих в рассматриваемую подгруппу, имеет ряд словообразовательных синонимов – существительных с тем же значением 'пирог из солодовой муки с калиной или свеклой', различающихся аффиксами (суффиксами): *солоденка, солодник, солодушка, солодяшка*.

3. Существительные с ядерным значением 'лепёшка': *банбушка, дышанка, чибрик, дrochenка, ночные, кривой* в первом значении, *дыхалочка*. Им присущи дифференциальные семы, конкретизирующие а) продукты для приготовления изделия [Мн'э / бываль / нп'икал'ь *банбушк*

‘*лепешек из толченой травы и тертой картошки*’ / ан’и з’ил’оныјь / а фс’о равно фкусныјь (Гуляево, Ичалковский район); Ньталк’ош с’эм’а кьнапл’анъјь / муч’к’ь чуток / и кр’ивыјь ‘*1. Лепешки из толчёного конопляного семени*’ гатовь (Атемар, Лямбирский район); Хлеба-то не было, вот и дышанки ‘*лепешки из вареного картофеля*’ јэл’ь / с’ичас дышанкѣ н’ь_п’икут (Муравлянка, Ельниковский район); Када гольднѣ / и дыхалъч’к’ь ‘*сдобной лепёшке из пресного теста*’ рат буд’иш (Кочелаево, Ковылкинский район)] и б) время приготовления теста [*Нач’ным’ь ‘лепешками из кислого теста, поставленного накануне вечером*’ полук’ислѣ л’ип’ошк’ь завут (Вечерлей, Атяшевский район)].

4. Существительные с ядерным значением «блин»: *лучник, гречишник, ботка, ботанец, болтанец*. Им присущи дифференциальные семы, конкретизирующие вид муки для приготовления изделия: [Исп’ик’ош луч’н’ькѣф ‘*блинов из пшённой муки*’ и фс’у с’им’ју накорм’иш / бываль (Старая Федоровка, Старошайговский район); Бл’ины тожѣ фс’ак’ь бывајут / гр’ич’ишн’ьк’ь ‘*блины из гречневой муки*’ вот час’т’ п’икл’и (Вечерлей, Атяшевский район); Н’ьдѣгл’ид’элъ ја / ботънѣц ‘*блин из гороховой или чечевичной муки*’ пѣдгар’эл (Халково, Торбеевский район).]

Подчеркнем, что наибольшее количество наименований включают в себя подгруппы со значениями «хлеб», «пирог» и «лепешка». По-видимому, этот факт объясняется особенно большим для диалектоносителя значением хлебобулочных изделий по сравнению со всеми другими кушаньями [1, с. 43]. В XIX – начале XX в. Именно хлебная пища составляла по существу основу питания большей части населения в течение всего года. Поэтому в русских говорах Мордовии наблюдается исключительное богатство и разнообразие наименований разных видов хлебов, пирогов и лепешек.

Литература

1. Власова Л.Н. Наименовании утвари, подготовки теста и изделий из него (на материале орловских говоров) // Вопросы лексики и фразеологии русского языка. – Орел, 2004. – С. 39–43.
 2. Кипчатова А.В. Названия некоторых продуктов в современных сибирских говорах // Лексические единицы и их взаимодействие в говорах Сибири : межвуз. Сб. Науч. Тр. – Красноярск : Изд-во Красноярск. Пед. Ин-та, 1988. – С. 12–18.
- Словарь русских говоров на территории Республики Мордовия : в 2-х ч. – Санкт-Петербург : Наука,

Ershova N.I.
Mordovia State University

Semantic features of the names of dishes and drinks in the 188andex188 dialects of Mordovia

The article presents a semantic description of the dialect names of dishes and drinks. The research is conducted on the Russian dialects of Mordovia. As a result of analytical consideration of dialect material, the structure of this lexico-semantic group is established. All the variety of the names of dishes and drinks in these dialects have been revealed. Special attention is paid to the description of the names of bakery products, and differential families in their semantic structure.

Keywords: lexico-semantic group, food, dishes, drinks, sema.

Жданова Галина Владимировна

Российский государственный геологоразведочный университет
имени Серго Орджоникидзе
galinartu2018@yandex.ru

Проблема Восток-Запад в русской литературе XIX века

Статья посвящена рассмотрению проблемы Восток-Запад в русской литературе XIX века. Автор подчеркивает преемственность взглядов мыслителей XIX века. Показаны различные точки зрения мыслителей на проблему Запад-Восток.

Ключевые слова: культура, Восток, Запад, историческое развитие, традиция.

Проблема Восток-Запад изначально присуща русской мысли. Противостояние Востока и Запада связано, прежде всего, с тем, что Русь принимала христианство, когда в разгаре было противостояние Церквей: православной (восточной) и католической (западной); российская государственность была сформирована на востоке Европы (Россию европейцы воспринимали как восточное государство); кроме того, Русь имела свой собственный восток – степь с ее кочевниками, с которыми она была вынуждена не только встречаться на поле битвы, но и вступать в диалог, в результате чего неизбежно происходило сближение двух различных этносов и культур. Исходя из данной геополитической ситуации, известный русский историк В.О. Ключевский приходит к выводу, что «исторически Россия, конечно, не Азия, но географически она не совсем Европа. Это переходная страна, посредница между двумя мирами. Культура неразрывно связала ее с Европой, но природа положила на нее особенности и влияние, которые всегда влекли ее к Азии, или в нее влекли Азию» [3, с. 65].

В 20-40-е гг. XIX в. Эта проблема приобрела философское звучание в кружках Н.В. Станкевича, А.И. Герцена, Т.Н. Грановского. «Общество любителей», созданное князем В.Ф. Одоевским, стало своеобразной лабораторией формирования новых мировоззренческих и методологических оснований в русской культуре. Философский романтизм означал главным образом исторический взгляд на культуру. Значительный интерес романтизма к истории, прежде всего национальной, определил такую его типологическую особенность, как стремление к

описанию национальной истории, выявлению ее корней и истоков. В своем романе «Русские ночи» В.Ф. Одоевский наряду с проблемами соотношения природы и культуры, особой миссии «славянского Востока», призванного оживить Запад, который много внимания уделял вещественным условиям жизни, сформулировал еще три важнейшие идеи: «1) всечеловеческое братство достигается на пути прогресса мирового духа, эстафета которого передается от одного народа к другому; 2) Запад уже выполнил свое великое культурное назначение; 3) теперь историческое преимущество принадлежит отставшим, но «свежим» народам, например русскому» [5, с. 71].

П.Я. Чаадаев в своем первом «Философическом письме» с темой «Восток-Запад-Россия» впервые в истории русской мысли поставил проблему исторической типологии культуры и приступил к изучению типологических духовных черт русской культуры, отличающейся от западноевропейской. Восток и Запад для П.Я. Чаадаева – это не просто географическое деление, а два принципа, соответствующие двум динамическим силам природы разумного существа и охватывающие весь жизненный строй человеческого рода. «Сосредоточиваясь, углубляясь, замыкаясь в самом себе, созидался человеческий ум на Востоке; раскидываясь вовне, излучаясь во все стороны, борясь со всеми препятствиями, развивается он на Западе» [8, с. 145]. Русская культура, по мнению Чаадаева, не сочетала в себе духовных основ Востока (воображения) и Запада (разума), именно поэтому мы «растем, но не созреваем», составляя «пробел» в порядке разумного существования человечества. Причину такого положения дел Чаадаев усматривал в том, что за нравственным учением в воспитательных целях Россия обратилась к «растленной Византии» [8, с. 21]. Русская культура по причине «рокового выбора» Русью восточного направления христианства, православия, трактуется мыслителем как культура, развивавшаяся в отрыве от цивилизованной (католической) Европы, а Россия – как страна, стоящая, по существу, вне истории, поскольку она в точном смысле не принадлежит ни Востоку, ни Западу. Отсюда П.Я. Чаадаев делает вывод: «Одинокое в мире, мы миру ничего не дали, ничего у мира не взяли, мы не внесли в массу человеческих идей ни одной мысли, мы ни в чем не содействовали движению вперед человеческого разума» [8, с. 25].

Следующим важным этапом в развитии мировоззрения П.Я. Чаадаева стали письма к А.И. Тургеневу середины 30-х гг. Так называемое «незападное» бытие России, казавшееся ранее мыслителю главным источником её бедствий и неустройств, начинает представляться ему источником своеобразного преимущества: «Нам нет дела до крутны Запада, ибо сами-то мы не Запад» [7, с. 96]. И далее: «Россия, если только она уразумеет свое призвание, должна принять на себя инициативу проведения всех великодушных мыслей, ибо она не имеет привязанностей,

страстей, идей и интересов Европы... Россия слишком могущественна, чтобы проводить национальную политику... ее дело в мире есть политика рода человеческого» [7, с. 96]. С точки зрения П.Я. Чаадаева, не следует ограничиваться утверждением, что Россия отстала от Европы: «...у нас другое начало цивилизации... Нам незачем бежать за другими; нам следует откровенно оценить себя, понять, что мы такое, выйти из лжи и утвердиться в истине. Тогда мы пойдем вперед, и пойдем скорее других, потому что пришли позднее их, потому что мы имеем весь их опыт и весь труд веков, предшествовавших нам» [7, с. 98].

Прямым полемическим ответом на «Философические письма» П.Я. Чаадаева стало начало работы одного из представителей славянофильства А.С. Хомякова над «Записками о всемирной истории», более известными как «Семирамида», главным сочинением по истории и философии культуры славянофилов.

Неправомерность «Философических писем» Чаадаева Хомяков усматривал в отстранении греко-российской семьи при разделении на латинскую и тевтонскую европейской «односемейности». По мнению славянофила, в первые века существовали три главные силы: Греция, Рим и Север. Русь возникла в результате добровольного слияния Греции с Севером.

Славянофилы по сути были последователями поздних идей П.Я. Чаадаева, поставившего вопрос о России как о специфическом типе культуры, отличающегося от европейского. Они противопоставили механизированной и рационализированной раздвоенности Запада цельность и органичность славянского типа культуры. В основе этого противопоставления лежат религиозный, политический, общественно-экономический и собственно культурный критерии.

Во второй половине XIX века представитель почвенничества А.А. Григорьев представил проблему «Восток-Запад» в виде противопоставления «жизни» «теории»: «Теория и жизнь – вот Запад и Восток... Запад дошел до мысли, что человеческое существо само для себя, для своего счастья – стало быть, должно определиться теоретически, успокоиться в конечной цели, в возможно полном повиновении. Восток внутренне носит в себе ясную мысль о том, что человечество существует как свидетельство неистощенных еще и неистощимых чудес великого художника... отсюда и грань» [1]. Таким образом, понятия «Запад» и «Восток» рассматриваются им не только как определяющие национальную принадлежность, а как гораздо более глубокие противоположности, как философские категории.

Другой мыслитель этого периода Н.Я. Данилевский в своей теории культурно-исторических типов рассматривал восточнославянский и европейский как два различных культурно-исторических типа. Именно восточнославянский «четырёхосновный» тип, ядром которого является Россия, будет следующим культурно-историческим типом, идущим на смену европейскому «двуосновному».

В представлении К.Н. Леонтьева Россия и Европа олицетворяют две альтернативы грядущих исторических судеб человечества, в связи с чем Россия должна оторваться от гибельного европейского исторического движения и, дождавшись крушения Европы, встать во главе «нововосточного» движения умов. К.Н. Леонтьев призывал обратить свой взор на Восток, поскольку именно там, по его мнению, живут племена, не затронутые европейским влиянием. Создание восточнославянского типа, согласно К.Н. Леонтьеву, должно начаться с реализации ряда акций консервативного характера, которые должны обеспечить «православие и его усиление», самодержавие и его незыблемость, «сообразный с настоятельными требованиями жизни» сословный строй, «сохранение в быте нашем, по мере сил и возможности, как можно больше русского; а если посчастливится, то и создание новых форм быта; независимость в области мышления и художественного творчества» [4, с. 294].

В.С. Соловьева понятия Восток и Запад интересуют прежде всего с религиозной точки зрения. Именно во Христе, по мнению В.С. Соловьева, явлен синтез религиозно-созерцательного начала, свойственного религиям Востока, и начала личного, человеческого, активно-деятельного, развившегося в лоне западной культуры. Раскол восточной и западной церквей ознаменовал собой новую эпоху распада, поразившего уже христианский мир. В этом, как считает В.С. Соловьев, сказалось несовершенство «исторического христианства». Духовное единство распалось на две односторонности. На Востоке победил исключительный монизм, господство надындивидуального божественного начала, не оставляющего места для самостоятельности и свободы человека. «Восток... сохранил истину Христову; но, храня ее в душе своих народов, Восточная церковь не осуществила ее внешней действительности, не дала ей реального выражения, не создала христианской культуры, как Запад создал культуру антихристианскую» [6, с. 167]. На Западе, напротив, получил гипертрофированное развитие принцип индивидуализма, свободы в ее отрицательном понимании, как освобождения от единства, что привело к господству хаоса.

И в дальнейшем эта проблема остается не менее актуальной. В XX столетии в наиболее яркой форме она представлена в творчестве мыслителей русского зарубежья.

Литература

1. Григорьев А.А. Письма Ап. Григорьева к М.П. Погодину // Отд. Рукописей ГБЛ. Ф. 231. К.9. Ед. Хр. 34, 6 об.
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к германо-романскому. – СПб, 1995. – 812 с.

3. Ключевский В.О. Курс русской истории. – Москва, 1987. – 560 с.
4. Леонтьев К.Н. Собрание сочинений. В 9 т. Т. 6. – Москва, 1912.
5. Новикова Л.И., Сиземская И.Н. Русская философия истории. – Москва, 1997. – 328 с.
6. Соловьев В.С. Сочинения. В 2 т. Т. 2. – Москва, 1989.
7. Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. Т. 2. – Москва, 1991.
8. Чаадаев П.Я. Сочинения. – Москва, 1989. – 655 с.

Zhdanova G.V.

Sergo Ordzhonikidze Russian State University for Geological Prospecting

The Problem East-West in Russian Literature of the XIX century

The article is devoted to the consideration of the East-West problem in the Russian literature of the XIX century. The author emphasizes the continuity of the views of the thinkers of the XIX century. Different points of view of thinkers on the West-East problem are shown.

Keywords: the culture, East, West, historical development, tradition.

Жукова Арина Геннадьевна,

Николаева Арина Алексеевна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

agzhukova@pushkin.institute; nicolaevaarina@mail.ru

Стилистические характеристики новостного дискурса в мессенджере Telegram (на материале Telegram-канала «Mash»)

В статье рассматривается новостной дискурс как разновидность медиадискурса, основные структурные и стилистические особенности новостных текстов Telegram-каналов. Выявляются и анализируются стилистические средства, используемые в материалах новостного Telegram-канала «Mash». Доказывается, что публикуемые в мессенджерах новостные тексты утрачивают эмоциональную нейтральность и используют разнообразные средства языковой выразительности, включая коммуникативные инструменты интернет-чатов.

Ключевые слова: новостной дискурс, медиатекст, новостной текст, Telegram-канал, стилистические характеристики.

Новостной дискурс обладает высокой значимостью с момента своего появления, выступая не только средством ознакомления широкой аудитории с актуальной информацией, но и инструментом формирования общественного мнения. В связи с развитием современных технологий входящие в состав данного вида дискурса новостные тексты получили новые каналы распространения, что неизбежно отразилось на их стиле. Одним из таких каналов стала современная система обмена сообщениями (мессенджер) «Telegram». За последние несколько лет данный мессенджер приобрел широкую популярность среди российских пользователей благодаря уникальному функционалу, в числе прочего предусматривающему возможность создавать группы с большим количеством участников. Технические характеристики системы открыли возможности для появления особого инструмента распространения информации – Telegram-канала, работающего по подписной модели. Пространство мессенджера стало активно осваиваться бизнесменами и

рекламодателями, деятелями образования и культуры, блогерами, а также средствами массовой информации. Свои Telegram-каналы создали такие уже длительное время существовавшие крупные информационные агентства и издательства, как «РИА Новости», «РБК», «Известия» и многие другие. Telegram стал основной площадкой для многих вновь созданных новостных проектов, включая каналы «Mash», «Вечерний Телеграмъ», «Baza» и прочие.

Данная статья посвящена изучению стилистических характеристик новостного дискурса в Telegram-каналах. Материалом для исследования послужили новостные сообщения Telegram-канала «Mash». Выбранный Интернет-проект изначально создавался в системе Telegram и поэтому в полной мере отражает специфику каналов рассматриваемого мессенджера.

Новостной дискурс является частью массмедийного дискурса (или медиадискурса), который определяется как совокупность всех продуктов и процессов речевой деятельности сферы массовой коммуникации [4, с. 152]. Единицей медиадискурса выступает медиатекст – поликодовый текст, имеющий вербальную и невербальную составляющие (последнюю формируют звук и изображение). Т.Г. Добросклонская описывает особенности функционирования медиатекста следующим образом: «вербальный и медийный уровни текста могут сочетаться на основе различных принципов – иллюстрации, дополнения, усиления, контраста, столкновения смыслов, и пр., создавая определённые эффекты и усиливая воздействие на аудиторию» [3, с. 186]. Согласно утверждению Н.И. Клушиной, медиадискурс сочетает в себе характеристики информационного и публицистического подстилей. Автор указывает на стилистическую неоднородность данного дискурса, где может находить отражение как «интеллектуальная стилистика», примерами репрезентации которой выступают разнообразные отсылки и языковая игра, требующие от реципиентов определенной компетенции для верной расшифровки, так и стилистика примитивного уровня, основанная на штампах и готовых формулах [6, с. 100-102].

Выступая частью массмедийного дискурса, новостной дискурс (или информационный дискурс) определяется как «совокупность текстов, функционирующих в сфере новостного вещания, взятых в единстве всех языковых и экстралингвистических характеристик, связанных с их производством, распространением и восприятием» [5, с. 17]. Новостной текст обладает рядом структурных и стилистических особенностей. Так, Т.А. ван Дейк указывает на то, что такие тексты имеют определенную нарративную схему «перевернутой пирамиды», излагающую информацию от более значимой к менее существенной и включающую следующие идущие последовательно элементы: заголовок, вводка (краткая часть, в которой раскрывается сущность новости), история или комментарий, где рассказываются детали новости и/или дается её оценка [2, с. 130-132]. Такая структура является стандартной, прежде всего, для печатных новостных текстов. Среди основных

стилистических особенностей новостного дискурса в существующих исследованиях выделяются краткость, ёмкость, эмоциональная нейтральность, активное употребление номинативных структур и использование лексических единиц в их прямом значении [1, с. 194]. Перечисленные характеристики соответствуют основной задаче новостных текстов, состоящей в ознакомлении публики с текущими событиями.

В качестве материала для исследования стилистических особенностей современного новостного дискурса в массмедийном пространстве был выбран Telegram-канал российского новостного интернет-СМИ «Mash», входящий в медиахолдинг «News Media» и являющийся одним из наиболее популярных новостных каналов в России. Публикуемые каналом материалы представляют собой новостные тексты небольшого объема, сопровождаемые визуальным материалом в виде фотографий или кратких видеороликов с оригинальным звуком или наложенной музыкой. Новости публикуются от лица канала без указания авторства конкретного лица.

Прежде всего следует отметить, что предлагаемые Telegram-каналом новостные медиатексты отличаются стилистической неоднородностью. Характер подачи и выбор языковых средств определяются в соответствии с тематикой материала. Так, тексты новостей о значимых политических событиях и катастрофах эмоционально и оценочно нейтральны, отличаются краткостью. Например, видео с места пожара сопровождается следующим текстом:

На видео — пожар в гостинице «Москабельмет». Спасатели вытащили четверых детей с восьмого этажа. Возгоранию присвоили первый повышенный ранг сложности, оперативные службы продолжают ликвидировать огонь [7].

Такие новостные тексты создаются для оперативного обеспечения пользователей канала актуальной информацией. Комментарии, оценки и изложение последовательности событий в них отсутствуют. Структурно такие новости организованы от более значимой информации к менее значимым деталям.

Другой разновидностью публикуемых каналом «Mash» новостных текстов являются материалы, сообщающие о событиях и происшествиях, не имеющих серьезных или трагических последствий. Такие материалы часто преподносятся с юмором или иронией, отличаются развернутостью и присутствием разнообразных средств выражения оценок и экспрессии. Задача таких текстов состоит не только в информировании, но и в развлечении публики.

В качестве средств создания экспрессии в новостных текстах рассматриваемого типа активно используется лексика и речевые обороты, характерные для разговорной речи, а также жаргонизмы. Например:

- Сотрудники местного отдела *King-Fury* преследовали нарушителя, который пытался **скрыться в закат** на своём стареньком **мерсе** [7].

- Ей грозит уголовное дело за **кидалово** и незаконное использование товарного знака *Hermes* [7].

- Самая грустная история из мира тяжелейшего люкса на сегодня — москвичку **развели** на 1,7 млн рублей **палёной Birkin** [7].

- На «Мосфильме» всё посчитали и поняли, что **пора закругляться** [7].

Оценки выражаются в новостных статьях канала как за счет употребления единиц с прямым оценочным значением, так и за счет использования слов с выраженными оценочными коннотациями:

- Посмотрите на фото и попробуйте не умилиться — **лучшая** новость дня [7].

- И даже записала это **живодёрство** на видео [7].

Образность и экспрессия создаются в новостных текстах канала «Mash» за счет использования цитат и аллюзий, что можно проиллюстрировать следующими примерами:

- *кина не будет* [7].

В качестве комментария к тексту новостного материала о прекращении выпуска в России киноплёнок используется известная русскоязычным пользователям цитата из фильма «Джентльмены удачи».

- *А ещё: школа, рок-магазин и другие локации Петербурга, которые помнят с горечью древляне, бродяги и прочие невесты палача* [7].

В новости о выходе сериала, посвященного истории музыкальной группы «Король и Шут», автор использует единицы «древляне», «бродяги», «невесты палача», которые являются аллюзиями к текстам песен упомянутого коллектива.

В новостных текстах Telegram-канала «Mash» встречаются метафоры:

- *Мечты о роскоши разбились о пристальный взгляд специалиста. Вердикт: паль с рынка, и цена завышена примерно в 1,7 миллионов раз* [7].

Метафора «мечты о роскоши разбились о пристальный взгляд» используется для выразительного описания ситуации, в которой женщина приобрела поддельные сумки известного бренда.

Инструментом привлечения внимания читателя и вовлечения его в диалог являются прямые обращения к аудитории:

- *Если вы думали, что от метода отказались примерно кучу лет назад, то присядьте* [7].

Обращение к реципиенту реализуется за счет использования оборота с личным местоимением «вы» и императива «присядьте».

Новостные тексты, выполняющие, помимо информационной, развлекательную функцию, обладают рядом синтаксических особенностей. В них могут использоваться неполные предложения с перечислениями:

- *Заказала, получила и решила отнести на экспертизу [7].*

Опущение подлежащего приближает предложение к разговорному стилю, а перечисление глаголов делает излагаемую информацию динамичной.

Ещё одним синтаксическим средством, присутствующим в рассматриваемых новостных текстах, выступают повторы:

- *Дама хотела **рассекать** с сумочкой под цвет своего Роллс-Ройса, но теперь **рассекает** с палью по отделам полиции [7].*

Повтор глагола «рассекать» семантически объединяет текст и создает комический эффект, сопоставляя ожидания героини материала с результатом неудачной покупки поддельных вещей.

В некоторые новостные тексты рассматриваемого канала включаются восклицательные и вопросительные предложения, выступающие средством эмоциональной выразительности:

- *43-летняя Диана так хотела понтоваться на людях сумочками в цвет своих ласточек! [7].*

- *Что это было? Зачем? Настолько ли визит был неожиданным, как его описывали? [7].*

Итак, только некоторые новостные материалы, публикуемые Telegram-каналом «Mash», соответствуют стандартным стилистическим характеристикам новостного текста в аспекте нейтральности и языковой экономии. Перечисленные стилистические средства, присутствующие во многих статьях канала, позволяют не только проинформировать аудиторию, но и развлечь её, а также выразить оценку событий. Большое количество разговорной и даже сниженной лексики можно объяснить стремлением авторов канала показать свою близость к широким массам.

Описанная Т.А. ван Дейком стандартная структура новостного текста также подвергается некоторым изменениям. С одной стороны, здесь сохраняется принцип «перевернутой пирамиды», при котором информация подается от наиболее значимой к менее значимой. С другой стороны, в некоторой степени нарушается типичная для новостной статьи схема структурных элементов. В частности, в подавляющем большинстве материалов отсутствуют заголовки. Вместо этого во многих новостных статьях с развлекательной составляющей в качестве стандартного структурного элемента используются авторские замечания, выносимые отдельной строкой под основным текстом. Такие замечания представляют собой написанные с маленькой буквы лаконичные фразы, семантика которых может как соответствовать содержанию новости, так и быть противоположной

ей (в последнем случае такие вставки выражают иронию). Например: *сногшибательное послание вышло; что сосут чемпионы?; дружба народов; будет каталой*. От заголовка описываемый структурный элемент отличает месторасположение, а также низкая информативность. Наиболее очевидная функция – создание юмористического эффекта.

Одной из основных стилистических особенностей публикуемых в системе «Telegram» новостных текстов является использование элементов, типичных для интернет-дискурса в целом и дискурса интернет-чатов в частности. К первым можно отнести ставшее стандартной для интернет-статей сокращение «UPD», образованное от английского слова «Update» в значении «корректировка информации», «обновление». Сокращение приводится после текста с уточняющей информацией, например:

UPD. Пожар ликвидирован на площади в 300 квадратных метров. Спасатели продолжают обследовать здание [7].

UPD2. Количество погибших увеличилось до 7 человек [7].

Возможность внесения уточнений позволяет не изменять основной текст, а также давать новую информацию лицам, уже прочитавшим материал.

Из интернет-чатов новостной медиадискурс заимствовал зачеркивание слов, которые автор хочет сказать в виде своего личного замечания (часто в целях выражения сарказма или создания шутки), но которые не соответствуют действительности:

- И потеряла всё, ~~потому что трубы взорвал Байден~~ это были мошенники [7].

- Чёрная — под Роллс-Ройс, красная — под Бентли, ~~баклажановая — под пиявку~~ [7].

Ещё одной деталью, заимствованной новостными каналами из интернет-чатов, является использование эмоджи, создаваемых из пунктуационных знаков. Например:

- Сотрудники аэропорта в курсе ситуации, но поделать ничего не могут. Как и местные полицейские, которые говорят, что законом-не-запрещено, а значит _(')_ — будьте внимательнее и не ведитесь [7].

В данном случае графическое изображение разводящего руками человека пародирует позицию защитников правопорядка относительно совершаемых мошеннических действий. Такие вкрапления позволяют кратко выразить значительный объем информации и придают тексту юмористическую окраску.

Таким образом, дискурс новостных каналов, публикуемых в мессенджерах, отличается стилистической неоднородностью. Новостные материалы, направленные исключительно на информирование пользователей, в целом соответствуют стилевым характеристикам новостных

текстов: они лаконичны, эмоционально и оценочно нейтральны, строятся от более значимой информации к менее значимой. Новостные статьи, дополнительно выполняющие развлекательную функцию, задействуют разнообразные стилистические средства формирования оценочности и экспрессии, включая разговорную и сниженную лексику, аллюзии, метафоры и т.д., а также заимствуют выразительные приемы из интернет-чатов и других областей интернет-коммуникации. Медiateксты новостных каналов в мессенджерах обладают собственными структурными элементами и стилем, исходя из чего можно говорить о том, что они формируют особый субдискурс, выделяющийся на фоне новостного дискурса.

Литература

1. Асмус Н.Г. Особенности реализации новостного дискурса в англоязычных электронных изданиях // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2020. – № 2 (36). С. 187–195.
2. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
3. Добросклонская Т.Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания // Научные ведомости. – 2014. – № 13 (184). – Вып. 22. – С. 181–187.
4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. – Москва : Наука, 2008 – 264 с.
5. Добросклонская Т.Г. Новостной дискурс как объект медиалингвистического анализа // Дискурс современных масс-медиа в перспективе теории, социальной практики и образования: II Международная научно-практическая конференция. – Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2016. – С. 13–22.
6. Клушина Н.И. Трансформация стилистических и типологических характеристик российского медиадискурса новейшего времени // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – №1. – С. 98–107.
7. Mash / Telegram. – URL: <https://t.me/breakingmash> (дата обращения: 22.02.2023).

Zhukova A. G.,
Nikolaeva A.A.

Pushkin State Russian Language Institute

Stylistic characteristics of news discourse in the Telegram messenger (based on the material of the Telegram channel “Mash”)

The article considers the news discourse of Telegram channels as a kind of media discourse, the main structural and stylistic features of news texts are discussed. Stylistic means used in the materials of the news Telegram channel “Mash” are identified and analyzed. It is proved that news texts published in messengers lose their emotional neutrality and use a variety of expressive means including communicative tools of Internet chats.

Keywords: news discourse, media text, news text, Telegram channel, stylistic characteristics.

**Закирова Наталия Николаевна,
Соловьева Яна Дмитриевна**
Глазовский государственный педагогический
институт имени В.Г. Короленко
kafrusyaz@ggpi.org

Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в зеркале сомнологии

В статье рассматриваются функции сна как художественного приема в литературе: выделяются психологическая и сюжетная функции. Прием сна в литературе раскрыт на материале романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Каждый сон в произведении – отражение ипостасей и граней души главного героя, его духовного и физического состояния. Цель этих снов – раскрыть образ Раскольникова через «диалектику души», полифонизм сознания.

Ключевые слова: русская литература, Ф.М. Достоевский, роман «Преступление и наказание», сон, поэтика, психологизм.

Тоскуя в мире, как в аду,
уродлив, судорожно светел,
в своем пророческом бреду
он век наш бедственный наметил.

Услыша вопль его ночной,
Подумал Бог: ужель возможно,
чтоб все, дарованное Мной,
так страшно было бы и сложно?

В.В. Набоков. «Достоевский»

Мир сновидений издавна интересовал человека. Бодрствуя, мы видим и понимаем происходящее вокруг. Но что происходит с сознанием человека во сне?

Литература с античности изобилует различными описаниями снов и сновидений, которые выполняют различные функции. Сон – важный компонент организации текста, который задает ход повествования и организует сюжет.

Многие писатели, психологи и философы сравнивали сновидение и творчество. Х.Л. Борхес считал, что сны – один из древнейших видов эстетической деятельности, так как, созерцая сны, «мы превращаемся в театр, в зрителей, в актеров; творим сюжет» [2, с. 413]. И. Кант отмечал, что сон – «непроизвольное творчество». В.Б. Шкловский заметил, что «сны – обрывки, предки замыслов поэм и романов» [10, с. 213-314]. К.Г. Юнг писал, что «великое произведение искусства похоже на сон,

несмотря на кажущуюся ясность, оно не объясняет себя и всегда двусмысленно» [11, с. 53], тем самым сравнив литературные вымыслы с вымыслами снов.

Сны в литературе давно стали предметом научного анализа, но обычно они имеют несистемный, узконаправленный характер, рассматривают такие сюжеты локально, в контексте одного произведения, с поэтикой отдельного автора.

В научных работах обычно предлагают два вида функций снов:

1. Психологическая: сон раскрывает характер героя, более полно рисует особенности психики персонажа.

2. Сюжетная: благодаря сну развивается сюжет, что важно для структуры произведения.

Вопрос о наиболее важной функции не получил однозначного решения.

И.В. Страхов указывает, что психологическая функция занимает доминирующую позицию. Он использует термины из психологии, подробно рассматривая ценность сна для изображения характера героя [9, с. 200-265].

Другой точки зрения придерживается российский литературовед Р.Г. Назиров. Он также выделяет 2 функции сна в литературе, но почти не уделяет внимание психологической функции. Ученого интересует сон как способ влияния на поступки героев. Он выделяет два типа снов – иллюстративно-психологические и сюжетные. Иллюстративно-психологические сны служат для описания внутреннего состояния героя, а сюжетные «сами являются событиями, либо тормозя действие, либо стремительно толкая его» [6, с. 113].

В статье В.Н. Захарова похожим образом выделены «фантастические» и «нефантастические» сны. Фантастические сны служат для обоснования нереальных событий. Нефантастические – передают психологическое состояние героя: «В них на первый план выступает психологическое содержание» [4, с. 216].

В русской литературе писатели и поэты часто обращаются к мотиву сна. Такой прием вводится в произведение, чтобы раскрыть внутренний мир героя, передать его эмоциональное состояние в конкретный промежуток времени, чтобы понять, что движет героем, когда он действует определенным образом.

А.М. Ремизов считает, что «редкое произведение русской литературы обходится без сна. Во снах не только сегодняшние обрывки дневных впечатлений, недосказанное, недодуманное. Во снах дается и познание, и сознание, и провидение, жизнь, изображаемая со сновидениями, разворачивается от века и до веку» [7, с. 144].

Чтобы более полно представить сон как художественный прием, обратимся к величайшему мастеру литературных снов – Федору Михайловичу Достоевскому.

Сон у Достоевского – способ художественного познания, который основан на законах человеческой природы. Сон для писателя – это не уход от действительности, это стремление постичь действительность, осмыслить ее художественно.

«Преступление и наказание» – самый богатый сновидениями роман Достоевского. В тексте романа можно выделить целый цикл снов Родиона Раскольникова.

О.А. Корниенко отмечает, из 15 упоминаний в романе близких к сновидению состояний Раскольникова только 7 названы Достоевским снами, остальные определены как лихорадочные состояния с бредом и полусознанием [5, с. 41].

По структуре сны в романе можно подразделить на бессобытийные, где дана констатация образов-символов, и событийные – с наличием развитого внутреннего сюжета [5, с. 40]. Кроме того, в «Преступлении и наказании» существует около 9 упоминаний снов, которые остаются за пределами романа, Достоевский фиксирует ощущение героя: «Проснулся он желчный, раздражительный, злой», сон «не подкрепил его», «придавил» [3, с. 63]. Автор также дает их обозначение так: до совершения преступления, на этапе насыщения идей насилия – сны «свинцовые», «тревожные», страшные, как идея «крови по совести». После убийства Достоевский определяет состояние Раскольникова как «бред», «забытье», «лихорадка».

Рассмотрим последовательно пять основных снов Родиона Раскольникова.

Первый сон снится Раскольникову до совершения преступления, это «сон о замученной лошади». Автор называет его «страшным сном», который относит героя во времена его детства: «...Страшный сон приснился Раскольникову. Приснилось ему его детство, еще в их городке...», «...в большую такую телегу впряжена была тощая крестьянская клячонка...» [3, с. 89]. Эту лошадь забили кнутом до смерти. Мальчик бросается ее защищать, плачет, «обхватывает ее мертвую, окровавленную морду и целует ее, целует ее в глаза, в губы» [3, с. 93]. После сна Раскольников просыпается в ужасе: «Неужели ж я в самом деле возьму топор, стану бить по голове, размозжу ей череп...» [3, с. 94]. Раскольников решает отказаться от преступления: «Он почувствовал, что уже сбросил с себя это страшное бремя, давившее его так долго, и на душе его стало вдруг легко и мирно. “Господи! – молил он, – покажи мне путь мой, а я отрекаюсь от этой проклятой... мечты моей!”» [3, с. 94].

Сон открывает противоречивую натуру Раскольникова: с одной стороны задумка преступления, с другой – способность на жалость. Важными объектами являются церковь и кабак. Кабак – символ безобразия мира, церковь – путь к очищению.

Как пишет Р.Г. Назиров, сон характеризует Раскольникова как гуманного человека. В образах сна перед нами представлены четыре роли Раскольникова в жизни: 1) кляча – роль жертвы,

2) Миколка – роль убийцы, 3) Толпа – свидетель страданий, 4) Мальчик – борец за униженных. Все роли живут и конфликтуют в душе Раскольникова, но роль убийцы пока берет вверх.

Нужно уйти от прямого прочтения образов сна: „Ошибочными являются все попытки буквального прочтения этого сновидения («лошадь – процентщица»). Вызванное внешними причинами, сновидение раскрывает «внутреннюю борьбу» [6, с. 142]. Образы сна соотнесены не только с действительностью, но и с будущим жизни Раскольникова.

Второй сон снится Раскольникову также незадолго до преступления. Это сон-грёза: «Ему всё грезилось, и всё странные такие были грёзы: всего чаще представлялось ему, что он в каком-то оазисе... Он же всё пьет воду, прямо из ручья... И прохладно так, и чудесная-чудесная такая голубая вода, холодная, бежит по разноцветным камням и по такому чистому с золотыми блестками песку» [3, с. 102].

После пробуждения Раскольников идет совершать преступление. Пейзаж сна противопоставлен реальной жизни, душному Петербургу. Прохладная вода и золотой цвет сна дают нам представить, чего хочет душа героя. Красота образов сна ненадолго успокаивает Раскольникова. Это сон-обман, который послан судьбой душе преступника незадолго до испытаний. И мотив жажды, и мотив недопитой воды связывает этот сон-грёзу с последующими событиями романа [8].

Следующие сны Раскольников видит уже после совершения преступления.

Третий сон – это бред, который порожден начавшейся болезнью. Сон снится после убийства, в нем выражается страх перед наказанием, герой боится, что его разоблачат. Раскольникову кажется, что на лестнице дома находится помощник квартального надзирателя, который избивает квартирную хозяйку: «Илья Петрович здесь и бьет хозяйку! Он бьет ее ногами, колотит ее головою о ступени, – это ясно, это слышно по звукам, по воплям, по ударам! Но за что же, за что же, и как это можно?» [3, с. 146]. Раскольников испытывает «безграничный ужас», его мучает страх разоблачения: «...Но, стало быть, и к нему сейчас придут... Господи...Страхобложил его душу, замучил его, окоченил его...» [3, с. 146].

Этот сон жизнеподобен: в измененном виде показаны события вчерашнего убийства.

Четвертый сон снится Раскольникову после встречи с мещанином-обличителем – ему снится «повторное убийство» старухи. В ее доме воцарилась пугающая тишина, «за салопом на стуле сидит старуха» [3, с. 299], он достает топор и ударяет им, но старуха «даже не шевельнулась, точно деревянная» [3, с. 299]. Раскольников обнаруживает, что она «заливалась неслышным смехом» [3, с. 299]. А в соседней комнате «как будто засмеялись и шепчутся» [3, с. 299]. В бешенстве «начал он бить старуху по голове, но с каждым ударом топора смех и шепот из спальни

раздавались всё сильнее и слышнее, а старушонка так вся и колыхалась от хохота. Он бросился бежать, но на лестнице и туда вниз – всё люди, голова с головой, все смотрят, все притаились и ждут, молчат...» [3, с. 299]. В ужасе Раскольников просыпается.

По наблюдениям М.М. Бахтина события сна развиваются по законам карнавального действия: «Во сне Раскольникова смеется не только убитая старуха, но смеются люди... смеются все слышнее и слышнее. Перед нами образ всенародного осмеяния на площади карнавального короля-самозванца» [1, с. 197]. Бахтин отмечает «фантастическую логику сна», сочетающую смех со смертью.

Достоевский проводит Раскольникова через признание в убийстве, после чего герой переживает период отчуждения.

Пятый сон, который находится в Эпiloге, отличается от прошлых снов, представляет пересказ всех приснившихся снов Раскольникова во время болезни. В этом «сне» Раскольников не представлен как действующее лицо. Герою казалось, «будто весь мир осужден в жертву какой-то страшной, неслыханной и невиданной мировой язвы. Все должны были погибнуть, кроме некоторых, весьма немногих избранных» [3, с. 555]. Исследователи утверждают, что сон говорит о мировой катастрофе, конце света, это пророческий сон. Также это и «сон-предупреждение, после которого Раскольников окончательно разочаровывается в своей теории о праве сильного на убийство пусть даже ради благородной цели» [8]. Этот сон говорит о перерождении героя. Если раньше Раскольников считал, что «людей с новою мыслию... необыкновенно мало рождается» [3, с. 285], то последний сон пронизан другим чувством: мир страдает от нехватки чистых людей; тех же, кто выдает свои идеи за великие истины, ужасающие много.

Сны в романе имеют символический смысл, который помогает понять психологию не только героя, но и автора. Также они имеют и такую немаловажную функцию: они показывают изменения в мышлении Раскольникова.

Основное назначение этих снов – раскрыть идею произведения – опровергнуть теорию Раскольникова. Каждый сон в произведении – отражение состояния, мировоззрения и граней души главного героя. Цель этих снов – раскрыть образ Раскольникова через «диалектику души», полифонизм сознания. То есть основная функция этих снов – психологическая.

Литература

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – Москва, 1979. – 320 с.
2. Борхес Х.Л. Письмена Бога / Составление, вступ. Статья и прим. И.М. Петровского. – Москва : Республика, 1992. – 510 с.

3. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание. – Москва, 1970. – 557 с.
4. Захаров В.Н. Фантастическое // Достоевский: эстетика и поэтика: словарь-справочник. – Челябинск, 1997. – 315 с.
5. Корниенко О.А. Сновидение как литературный прием (на материале романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание») // Східнослов'янська філологія: зб. Наук. Праць. 2009. Вип.15. – 39–51 с.
6. Назиров Р.Г. Творческие принципы Ф.М.Достоевского. – Саратов, 1982. – 160 с.
7. Ремизов А.М. Огонь вещей. – Москва, 1989. – 525 с.
8. Савельева В.В. Сны и циклы сновидений в произведениях Ф.М. Достоевского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://literary.ru/literary.ru/show_archives.php?subaction=showfull&id=1205413238&archive=1206184753&start_from&ucat&category=1 (дата обращения: 30.09.2022)
9. Страхов И.В. Л.Н. Толстой как психолог. – Саратов, 1947. Вып. 10. – 200–265 с.
10. Шкловский В.Б. О теории прозы. – Москва, 1983. – 385 с.
11. Юнг К.Г. Психология бессознательного. – Москва, 1998.

Zakirova N. N.,
Solovyova Ya. D.

Glazovsky State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko

Roman F.M. Dostoyevsky «Crime and punishment» in the mirror of somnology

The article deals with the functions of sleep as an artistic device in the literature: psychological and plot functions are highlighted. The reception of sleep in the literature is revealed on the material of the novel by F.M. Dostoevsky «Crime and Punishment». Each dream in the work is a reflection of the hypostases and facets of the soul of the protagonist, his spiritual and physical condition. The purpose of these dreams is to reveal the image of Raskolnikov through the «dialectics of the soul», the polyphony of consciousness.

Keywords: Russian literature, F.M. Dostoevsky, novel «Crime and Punishment», dream, poetics, psychologism.

Зельникова Анна Артемовна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
anna.zelnikova@mail.ru

Ионова Светлана Валентиновна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
sionova@mail.ru

Письменная речь на русском языке как иностранном: к вопросу о параметрах описания и диагностики

Увеличивающееся число текстов интернет-пространства обуславливает необходимость обобщения их специфических черт. К ним, в частности, относятся параметры авторства речевых произведений, которое в интернет-коммуникации часто является неопределенным. Установление черт группы пишущих, дифференцируемых по признакам возраста, пола, национальности составляет предмет изучения лингвистической диагностики речи. Целью данной работы является описание подходов для выявления наиболее существенных признаков, маркирующих речь иностранцев на русском языке.

Известно, что научные дисциплины, в том числе такие, которые в своём развитии достигли высокой степени абстракции, изначально возникали из практических нужд человека. Наиболее ярко это проявляется в прикладных научных дисциплинах, к которым также относится диагностическая лингвистика. Ее предметом являются «значимые факты, устанавливаемые на основе анализа продуктов речевой деятельности – письменных и устных текстов» [5, с. 28]. Одной из актуальных сфер диагностической лингвистики является изучение значимых черт речи на русском языке, порождаемой авторами-инофонами. Данная область исследований является чрезвычайно сложной и требует учета ряда особенностей изучаемого материала: письменной фиксации речи, неформальный стиль изложения; специфики цифровой среды их создания и хранения; письменные компетенции инофонов – носителей языков разных групп и др. В связи с этим задача выявления особенностей письменной речи иностранцев на русском языке связана с предварительным обсуждением значимых параметров ее описания. Как отмечает Р.К. Потапова, применительно к иноязычной коммуникации, «отсутствие знаний в данной области является своеобразной помехой для реализации адекватной оценки всех составляющих акта межличностной коммуникации» [7, с. 333].

Материалом для данного исследования послужили тексты интернет-коммуникации, а именно, интернет-блоги, которые ведут иностранные граждане на русском языке. В качестве основной единицы анализа был выбран пост (текст записи) [1, с. 125]; источниками материала стали каналы: «Le BLOG de Cecile», «Дневник переводчика / Astier Basilio», «KurcaTurkce» в мессенджере «Telegram».

В современной лингвистике установлены параметры жанра блога, к которым относят следующие:

- оформление жанра, т.е. расположение на экране элементов программы и текста;
- мультимедийность («креолизованность»), т.е. реализация текста одновременно на нескольких уровнях — вербальном и графическом;

- гипертекстуальность, т.е. построение текста из отдельных, соединенных и гиперссылками блоков;
- интерактивность — способность влиять на содержание и вид электронного ресурса, возможность общаться;
- синхронность или квази-синхронность интернет-коммуникации;
- количество (межличностная, групповая, массовая коммуникация) и эксплицированность коммуникантов (эксплицированный или анонимный участник коммуникации) [10, с. 40—41].

Другие исследователи, не отрицая этих характеристик, считают указанный список неполным и некорректными и предлагают исследовать отдельные составляющие блогов — тексты записей (постов) и комментариев [1, с. 125].

Несмотря на то, что письмо признается наиболее социализированной формой речевого общения, ориентированной на единые нормы кодирования и декодирования мысли в тексте, оно сохраняет общие и особенные черты представителей той или иной группы носителей языка. Интернет-коммуникация осуществляется преимущественно в письменной форме, однако в этом формате общения отмечено появление существенных особенностей реализации языка. В отношении произведений интернет-коммуникации сегодня установлено, что в ней выделяется особый тип речи, который характеризуется как «письменно-устная» [9, с. 939] или «письменная разговорная» [3, с. 7-9] речь.

Как известно, коммуникация в сети Интернет относится в большей степени к разговорному функциональному стилю, к сфере неформального общения. Она обладает многими признаками устной разговорной речи, к которым относятся в числе прочих ослабленная логичность, эмоциональность, непринуждённость и др. [4, с. 122]. С одной стороны, нормы литературного языка в ней ослаблены; с другой, как считает А.А. Баркович, «текстовые возможности виртуального формата намного расширили лексическую, грамматическую и стилистическую вариативность языка»: «Совсем не случайно наблюдается широкое распространение в Интернете сленга, аббревиации, акронимов, портманто, эмотиконов и т.д.» [2, с. 161—162].

В результате отбора материала, главным критерием при котором выступало отсутствие редактуры со стороны носителя языка, было выбрано 3 блога телеграмм-каналов: 1. Автор *Сесиль Рог*, блогер, писательница, проживающая в России уже более 20 лет. Родной язык: французский. Следует отметить, что русский язык данный человек изучал профессионально (канал «Le BLOG de Cecile»); 2. Автор *Астьер Базилио*, драматург, поэт, переводчик. Родной язык: португальский

(бразильский вариант). Владение русским языком этот автор обусловлено профессией (Канал «Дневник переводчика/ Astier Basilio»); 3. Автор *Кюршат Сай*, магистрант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, преподаватель турецкого языка. Родной язык – турецкий. Кюршат Сай изучает русский язык, на данный момент имеет наименьший опыт владения языком (Канал «KurcaTurkse»).

Тексты указанных авторов был проанализирован с учетом существующих в современном автороведении разработанных критериев, позволяющих определить национальную принадлежность говорящего, большая часть которых, однако, относятся к содержанию текста, а не к его форме. К «содержательным» в числе прочих относятся: «отстаивание интересов определённых национальностей», «упоминание произведений литературы, искусства, архитектуры, составляющих национальную гордость» [6, с.51]. Параметры, которые необходимо учитывать наряду с содержательными особенностями текстов мы относим следующие: наличие элементов двуязычия, наличие лексики, характерной для лиц определённой национальности.

Важные формальные критерии анализа текстов, созданных представителями этнической общности, ученые предлагают по нескольким уровням анализа:

- пунктуационные признаки (ошибки в обособлении деепричастных и причастных оборотов);
- орфографические признаки (ошибки в употреблении личных окончаний глаголов 1-го и 2-го спряжения);
- лексико-фразеологические признаки (использование специфической лексики и фразеологизмов);
- грамматические признаки (преобразование слов, существующих в русском языке только во множественном числе, в единственное число и т.д.);
- лексико-стилистические признаки (использование негативной лексики, характерной для определенного этноса) [8, с. 92-93].

Данные признаки можно считать исчерпывающими, однако следует учитывать, что исследование А.Т. Саакова проводилось на материале письменных текстов представителей этнической группы кабардинцев, то есть билингвальных личностей. Авторы, для которых русский язык является иностранным. Потому для анализа их письменной речи мы предлагаем следующую классификацию:

- грамматические признаки (например: употребление глагола одного вида в значении другого: *опубликую еженедельные статьи*);

- лексико-фразеологические признаки (например: употребление одного лексико-семантического варианта в значении другого, разрушение целостности фразеологизма за счёт изменения одного из его компонентов: *с чувством юмора и <с чувством> доброжелательности*);
- орфографические признаки (например: написание слова по фонетическому принципу и в соответствие с фонетикой родного языка: *кольхозница*).

Лексико-стилистические признаки являются, безусловно, существенными для определения этнической принадлежности, однако в данную работу они не были включены из-за ограниченности анализируемого материала и отсутствия примеров. В отличие от них, довольно частотные пунктуационные признаки не попали в число существенных, поскольку ошибки в данном разделе частотны и среди носителей русского языка, а поэтому они не являются различительными признаками.

В ходе исследования были выделены определённые трудности, которые следует учитывать при отборе материала блогов авторов-иностранцев, создающих письменные тексты на русском языке:

- наличие автокорректора, позволяющего авторам исправлять некоторые орфографические ошибки на этапе создания текста;
- небольшой объем создаваемых текстов (зачастую многие из них представляют собой ссылки на прочие интернет-страницы);
- простота лексических и грамматических конструкций;
- креолизированность текстов, а именно, передача определённых элементов текста посредством эмотиконов.

Изучение интернет-коммуникации – особая сфера коммуникаций, с уже разработанной системой жанров и правил построения текстов. Потому при анализе письменных текстов иностранцев, создающих свои произведения на русском языке, следует принимать во внимание технические особенности, такие, как, наличие автокорректора или возможность замены слова эмотиконом, а также стилистические особенности создания текстов подобных жанров, к примеру, их небольшой объем.

Проведенные исследования в разных отраслях лингвистики, лингводидактики, методики преподавания РКИ показывают, что признаки письменной речи инофонов разных национальностей всегда специфичны, у каждой национальной группы письменная речь имеет индивидуальный характер реализации норм письма на русском языке.

Zelnikova A.A.

Ionova S.V.

Pushkin State Russian Language Institute

Written speech in Russian as a foreign language: to the question of descriptive and diagnostic parameters

The increasing number of texts of the Internet space makes it necessary to generalize their specific features, in particular, the parameters of the authorship of speech works, which is often uncertain in the Internet communication. The establishment of the features of a group of writers differentiated by age, gender, nationality is the subject of the study of linguistic diagnostics of speech. The purpose of this work is to describe approaches to identify the most significant features that mark the speech of foreigners in Russian.

Keywords: written speech, Internet communication, Russian as a foreign language, speech diagnostics, not-native speakers

Литература

1. Баженова Е.А., Иванова И.А. Блог как интернет-жанр // Вестник пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2012. – Вып. 4(20). – С. 125—131.
2. Баркович А.А. Интернет-дискурс: компьютерно-опосредованная коммуникация: учеб. Пособие. – Москва: ФЛИНТА: Наука. 2015.
3. Валиахметова Д.Р. Письменная разговорная речь в контексте особенностей Интернет-дискурса // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: междунар. Науч. Конф. – Казань, 2001. – С.7-9.
4. Грибанская Е.Э. Функциональные стили речи, или как не попасть впросак // Образовательные технологии (г. Москва). 2017. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnye-stili-rechi-ili-kak-ne-popast-vprosak> (дата обращения: 26.02.2023).
5. Ионова С. В. Аспекты исследования письменного текста как объекта лингвистической экспертизы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2017. – Т. 16, № 2. – С. 28–38.
6. Моисеева Т.Ф., Огорелков И.В. Судебная автороведческая экспертиза: учебное пособие. – Москва: РГУП. – 2021.
7. Потапова Р. К., Потапов В. В., Речевая коммуникация: От звука к высказыванию. – М.: Яз.слав. культур. – 2012. – 464 с.
8. Сааков Т.А. Диагностическое исследование этнической принадлежности автора анонимного текста в целях раскрытия и расследования преступлений // Актуальные проблемы российского права. – 2019. – № (7). – С. 87-96.
9. Шляховой Д. А. Жанровые характеристики блогов как электронных средств массовой коммуникации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2017. – Т. 8. № 4. – С. 939–948.

10. Щипицина Л.Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: Монография. – Архангельск: Поморский университет. – 2009. – 280 с.

Иванчук Ирина Анатольевна

Северо-Западный институт управления.

Российская академия народного хозяйства и государственной службы

ivanchukia@rambler.ru

Отражение процессов становления разговорной речи в Германии и в России в конце XVIII – начале XIX вв. (на материале дружеской переписки И.В. Гете и А.С. Пушкина с их окружением)

В статье представлены направления сопоставительного анализа речевого быта пушкинской и гетевской дружеской среды; определено влияние языковых процессов эпохи на формирование норм разговорной речи. Каламбурная словесная игра рассматривается как характерная черта эпистолярия. Выявляются тенденции формирования разговорности и ее взаимодействия с системой литературной речи как проявление общности развития коммуникативных процессов в Германии и в России конца XVIII – нач. XIX вв.

Ключевые слова: Пушкин; Гете; разговорная речь; межкультурная коммуникация.

Успешность и эффективность межкультурного взаимодействия соотносится со знанием национально-культурных особенностей речевого поведения на внутригосударственном и на международном уровнях. В связи с этим представляется актуальным определение тенденций и направлений международного коммуникативного взаимодействия, выработка своеобразных векторов межкультурной речевой компетенции. Сопоставительное изучение творчества А.С. Пушкина и И.В. Гете, имеющее давнюю плодотворную традицию в литературоведении (В.М. Жирмунский, Д.А. Благой и др.), в конце XX – начале XXI вв. Развивается как в сравнительно-историческом, так и в направлении типологических исследований [11, с. 184]. А.С. Пушкин и И.В. Гете никогда не встречались, но внутренняя связь поэтов продолжалась всю творческую жизнь. В 1827 г. И.В. Гете передает с В.А. Жуковским, посетившим его в Веймаре, подарок русскому поэту – «Перо Гёте». Многочисленны пометки А.С. Пушкина на сочинениях И.В. Гете, входящих в его личную библиотеку. А.С. Пушкин дважды ставит эпитафию из И.В. Гете и к собственным сочинениям (к стихотворению «Таврида» – эпитафия из «Фауста»: «*Возврати мне мою юность*» (нем.); к стихотворению «Кто знает край, где небо блещет» (1828 г.) – строки из «Вильгельма Мейстера»: «*Ты знаешь край...*» (нем.). Поэт принимает живое участие в работе Э.И. Губера над переводом «Фауста»; использует гетевские философские образы Фауста и Мефистофеля в «Сцене из Фауста» (1825 г.). Незримую связь двух гениев русской и немецкой культуры ощутил поэт

А.Д. Веневитинов, обратившийся к А.С. Пушкину с Посланием, в котором полагал, что рядом с воспетыми им Дж. Байроном и А. Шенье должно стоять имя И.В. Гёте:

Он кроется в стране мечтаний,
В своей Германии родной,
Досель хладеющие дани
По струнам бегают порой...(1826г.) [1, с. 60]

Путь типологического исследования актуален для лингвистического анализа творчества писателей, их роли в развитии языковых процессов, особенно – в языковом воплощении выдающихся художников слова, оказавших решающее влияние на судьбы литературных языков, выступающих преобразователями всей системы литературного выражения. Лингвистический аспект сопоставления творчества А.С. Пушкина и И.В. Гете представляется плодотворным. Параллелизм соотношения языковых позиций в формировании норм литературного и разговорного языка в литературно-языковой деятельности двух гениев европейской культуры рассматривается нами в аспекте одной из важнейших проблем развития литературного языка – формирования разговорности и ее взаимодействия с системой литературной речи. Отношение к разговорной речи как преобразующей силе развития литературного языка было одним из основных в системе лингвистических преобразований А.С. Пушкина. Влияние разговорности на литературный письменно-книжный язык явилось принципиальным существенным положением и для языковой реформы И.В. Гете. «Творчество Гете и Шиллера означало принципиальное сближение литературного языка с языком разговорным, широкое стилистическое использование элементов народной речи и архаизмов бюргерской литературы XVI века», – отмечает В.М. Жирмунский [6, с. 91]. Отношение разговорной речи и литературного языка в России в начале XIX в. Изменяются в результате социальных, культурно-исторических, литературно-эстетических преобразований. Определяющее влияние на судьбу русской разговорной речи оказывают литературно-общественные течения эпохи, развитие литературно-художественного стиля. Две противоборствующие силы этого времени – новый слог Н.М. Карамзина и архаизаторские позиции А.С. Шишкова – отражают разный подход к взаимодействию языка и литературы и живой речи, различное понимание самой категории разговорности. А.С. Пушкину оказывается чуждой изысканная манерность карамзинского салона, «язык условленный», «избранный», «щегольство речей». Во многом благодаря А.С. Пушкину утверждается новое понимание природы разговорной речи как речи нормированной, находящейся в пределах обработанного литературного языка [2]. Функционирование литературного немецкого языка в конце XVIII в. Представляет собой также неоднородный процесс. Традиционно выделяются три основных стиля: высокий, нейтральный и

сниженно-фамильярный. В устной речи преимущественно употребительна форма обиходно-разговорного языка. Перед немецким обществом стояли в конце XVIII столетия две задачи: научиться говорить, как пишут, и писать, как говорят. Наблюдаются и две тенденции стабилизации норм литературного языка: с одной стороны, их ориентировка на письменный образец; с другой – начинающаяся уже во второй половине XVIII столетия «ориентация на устный образец эпистолярных и ораторских жанров» [5, с. 230-235]. Культурная и политическая обстановка в Германии в конце XVIII – начале XIX в. Складывалась так, что поэтам необходимо было прославлять родной немецкий язык. В этом они видели форму выражения патриотизма, ибо исторически сложилось, что немецкому языку предстояло отстаивать свои права в культурном пространстве Германии. Русский и немецкий языки в конце XVIII века претерпевают некоторые аналогичные процессы изменения: бурный рост научной терминологии – слов, используемых по

н

а

з

н

а

ч

е

н

и

ю

в

н

а

у

к

е

к

а

к

с

и

Сопоставление речевых традиций пушкинской и гетевской дружеской среды проводится нами на основе анализа окказиональных метафор. Окказиональная метафора рассматривается как отражение в ней законов разговорности и как проявление художественности, индивидуального авторского слога. Состав лексики, получающей окказиональные переносы, представляет процесс вовлечения в круг образно-выразительных средств экономических терминов: «Соболевский сам по себе, а я сам по себе. Он спекуляции творит свои, а я свои. Моя спекуляция – удрать к тебе в деревню» (А.С. Пушкин – Н.Н. Пушкиной. 11 июня 1834 г. Из Петербурга в Полотняный завод) [8, с. 79]. Таковы в письмах А.С. Пушкина П.А. Плетневу окказиональные экспрессивные метафоры, посвященные проблемам творчества («метать карты налево», «вшивый рынок» и пр.) [9]. Аналогичные процессы трансформации метафорических образов отмечаются и в эпистолярной И.В. Гете. Так, в переписке И.В. Гете с Ф. Шиллером, начиная с августа 1879 г., обсуждаются темы судьбы искусства, личные житейские вопросы, научные и философские проблемы, процесс литературного творчества. Стиль писем резко меняется (от официальной сдержанности – к развитию тональности дружеских отношений, тяготеющих к разговорности): ‘Присланную мне рукопись я прочитал тотчас же, я проглотил ее залпом’ / Das Mir abersandte manuscript habe sogleich mit grobem vergnugen gelesen, ich chlurfte es auf Einen Zug hinunter (И.В. Гете – Ф. Шиллеру. 26 октября 1794 г.) [3, с. 25]. Происходит экспрессивизация, обусловленная ситуативной коммуникативной заменой (нейтральное ‘прочитал’ / habe sogleich – на разговорную параллель-метафору ‘проглотил’ / chlurfte). Анализ лексики дружеской переписки И.В. Гете и Ф. Шиллера позволил выявить ряд параллельных явлений по аналогии с речевым бытом пушкинской среды. Таковы контексты писем, относящихся к описанию процессов творчества (Веймар. 17 января 1805г.): «В моем теле разыгралось „himores peccantes“; «более слабым частям моего тела нанесен некий clasavantege» (отмечается наличие лексики, связанной с физиологическим состоянием организма) [4, с. 463]. Создаётся (аналогично языковым процессам пушкинского кружка) стилистическое двухголосие: диссонанс возвышенных латинских вкраплений и естественно-непринужденных именовании физиологических процессов в организме, характеризующих напряженные муки творчества (в пушкинском дружеском круге – о творчестве-деторождении: «Не знаю, разродится ли он (Гоголь) ей (комедией) нынешней зимой» (П.А. Плетнев – В.А. Жуковскому) [9, с. 522]. Такова и аналогия повтора темы Весны и Цветения (эти образы у А.С. Пушкина навеяны названием литературного сборника «Северные Цветы» – литературного альманаха, издававшегося А.А. Дельвигом в Санкт-Петербурге в 1824 – 1830 гг.). Аналогична ассоциация из жизни растительного мира и в гетевском письме: «Я вынужден, согласно Вашему совету, относиться к себе

лишь как к луковице, которая лежит в земле под снегом» (И.В. Гете – Ф. Шиллеру. Веймар. 6 марта 1799) [4, с. 193].

Проведенный анализ позволил установить ряд аналогий:

1. Контексты дружеского окружения А.С. Пушкина и И.В. Гете как правило экспрессивно окрашены (ироничны, шутливы, грубовато-непринужденны).
2. Функционирование метафор в контекстах А.С. Пушкина проявляет известное свойство эпистолярная – каламбурную словесную игру, что также характерно и для гетевской окружения.
3. Оказиональные метафора писем А.С. Пушкина и И.В. Гете отражают активность разговорной речи в развитии общих семантических процессов языка в XVIII – нач. XIX вв. В Германии и России.
4. Тенденции формирования разговорности и ее взаимодействия с системой литературной речи в России и Германии в период становления норм литературного языка позволяют отметить и общность развития коммуникативных процессов, нашедших различное проявление в последующие периоды в соотношении норм книжности и разговорности в официальной публичной (ораторской) и разговорной речи [10].

Литература

1. Веневитинов Д.В. К Пушкину. // Русская поэзия XIX в. Библиотека всемирной литературы. Серия 2-я. Литература XIX в. – Москва : Худ. Лит-ра, 1974. – с. 54-70
2. Виноградов В.В. Язык Пушкина. – Москва-Ленинград : ACADEMIA, 1935. – 490с.
3. Гете И.В. Шиллер Ф. Переписка. В 2-х тт. // Серия История эстетики в памятниках и документах. – Москва : изд.-во Искусство, 1988. – Т.1. – 475 с.
4. Гете И.В. Шиллер Ф. Переписка. В 2-х тт. // Серия История эстетики в памятниках и документах. – Москва : изд.-во Искусство, 1988. – Т.2. – 520 с.
5. Гухман М.М., Семенюк Н.Н., Бабенко Н.С. История немецкого литературного языка XVI – XVIII вв. – Москва : Наука, 1984. – 450 с.
6. Жирмунский В.М. История немецкого языка. – Москва : Изд.-во литературы на иностранных языках, 1956. – 152 с.
7. Лешутина И.А. Константы и переменные русской почтовой прозы первой трети XIX столетия: автореф. Дис... доктора филол. Наук. – Москва, 2006. – 36 с.
8. Письма А.С. Пушкина к жене / сост. И комментарий Я.Л. Левкович – Санкт-Петербург : Пушкинский Фонд, 2019. – 320 с.
9. Плетнев П.А. Сочинения и переписка в 3-х тт. – Санкт-Петербург : Императорская Академия наук, 1885. – Т.3. – 746 с.

10. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – Москва : «Флинта» / «Наука», 2006. – 193 с.

11. Эпштейн М.Н. Фауст и Петр (типологический анализ параллельных мотивов у Гете и Пушкина) // Гетевские Чтения / под ред. А.А. Аникста и С.В. Тураева. – Москва: изд.-во АН СССР, 1986. – С. 184–202.

Ivanchuk I. A.

The North-Western Institute of management. Russian Academy of national economy and public administration

The reflection of the processes of the formation of the colloquial speech in the Germany and the Russia at the end of the XVIII-beginning of the XIX centuries (based on the friendly correspondence between the I. V. Goethe and the A. S. Pushkin and their entourage).

The article presents the directions of the comparative analysis of the speech the life of the Pushkin and Goethe's friendly environment and the impact of the processes on the formation of the norms of the spoken language and adding the norms of the literary language of the late eighteenth century in Germany and early XIX century in the Russia. The article reveals the trends in the formation of the colloquialism and its interaction with the system of the literary speech during the formation of the norms of the literary language as a manifestation of the common development of the communicative processes.

Keywords: Pushkin; Goethe; colloquial speech; intercultural communication.

Измайлова Ляйсян Вялиевна

Колледж экономики и информатики им. А.Н. Афанасьева УлГТУ

izmailova_lyaisyan@mail.ru

Гуманитарное образование в вузе и школе

Гуманитарное образование невозможно без воспитания гармоничной, нравственной личности. И в вузе, и в школе идет непрерывное воспитание обучающихся. Особое внимание уделяется воспитанию патриотизма.

Ключевые слова: гуманитарное образование, патриотизм, воспитание, русский язык, литература

Что такое гуманитарное образование? Педагогический словарь дает такое определение: «Гуманитарное образование – приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленное на формирование личностной зрелости обучаемых» [1, с. 25]. Гуманитарное образование невозможно без воспитания гармоничной, нравственной личности. И в вузе, и в школе идет непрерывное воспитание обучающихся. Хочется подробнее поговорить о воспитании патриотизма. Что такое патриотизм и как его воспитывать? Патриотизм – широкое и разностороннее понятие. Слово «патриот» заимствовано из французского языка, где *patriote* восходит к латинскому *patriota* (с тем же значением), образованному от *patria* – ‘родина’. В статье словаря С.И. Ожегова мы читаем «Патриот – 1. Человек, одушевленный патриотизмом, преданный своему Отечеству, своему народу. 2. Человек, преданный интересам какого-либо дела, горячо любящий что-либо» [2]. Значит, помимо патриотических чувств к Родине, в человеке должна быть привязанность и любовь к родному краю, городу. Эти чувства прививаются с детства в семье, в школе, в колледже, университете. Проводятся встречи с ветеранами, почетными гражданами

города, тематические занятия, посвященные Дню Победы, Дню защитников Отечества, Дню космонавтики, Дню независимости России; создаются кружки патриотического воспитания. Все эти мероприятия очень важны и дают свои результаты. Но я хочу поговорить о любви к своему языку, ведь это, несомненно, тоже патриотизм. Любить, ценить свой язык – значит ощущать свою причастность к родной земле, родной стране. Любовь к своей Родине проявляется и в умелом обращении с языком: в соблюдении норм устной и письменной речи, а также в общей культуре, одним из аспектов которой является речевая культура личности – соблюдение этических и коммуникативных норм. К.Д. Ушинский говорил, что язык народа является полнейшим отражением родины и духовной жизни народа: «Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка... Таков этот великий народный педагог – родное слово» [3, с.43]. Речью мы овладеваем с детства, а в школе и в других учебных заведениях мы знакомимся с разными разделами языкознания. Сколько интересных фактов можно узнать, изучая язык! На уроках русского языка перед нами открывается мир звуков – фонетика. На занятиях мы учимся определять твердость, мягкость, редукцию звуков; слышать в текстах звукоподражание, аллитерацию (повторение одинаковых согласных звуков), ассонанс (повторение одинаковых гласных звуков). А лексика! Как интересно и увлекательно может быть изучение значений слов, выражений! К примеру, что такое Родина? Большой энциклопедический словарь объясняет «Родина – 1. Место, страна, где человек родился; где впервые сложился, возник этнос. 2. Место возникновения, открытия или изобретения чего-либо» [4].

Большое воспитательное значение имеет работа с пословицами. Выполняя творческое задание «Попробуй сочинить рассказ по пословице», учащиеся имеют возможность проиллюстрировать пословицу, раскрыть переносный смысл. Можно предложить большое количество тем. Например: «Человек без Родины, что соловей без песни», «Родина – мать, чужбина – мачеха», «За морем теплее, а у нас светлее», «Своя печаль чужой радости дороже», «О том кукушка и кукует, что своего гнезда нет», «Без корня и полынь не растет», «На чужой стороне и сокола зовут вороною». Также при изучении лексики ребята узнают, что есть исконно-русские, заимствованные, общеупотребительные, диалектные слова; учатся различать архаизмы и историзмы; работают с фразеологизмами. При изучении лексикографии учащиеся выполняют самые различные задания, к примеру: Прочитайте в «Школьном толковом словаре» и «Словаре иностранных слов» словарные статьи, посвященные слову «патриот, патриотизм». Чем различается материал словарных статей? Напишите рассуждение на тему «Что значит – быть патриотом». Прочитайте в словаре словарные статьи, посвященные словам родина, герой, героизм, отвага,

доблесть, мужество. Что объединяет эти слова? Большой труд вкладывается при изучении словообразования, морфологии, синтаксиса, стилистики. Привлекая на уроках русского языка специально подобранные тексты, в которых речь идет о доброте, человечности, милосердии, совести, о любви к Родине, о выборе профессии, можно побуждать учащихся не только думать над поставленными вопросами, но и делать нравственный выбор, формировать нравственную позицию. Привитию навыка культуры общения отводятся специальные упражнения и задания: Искусство говорить друг другу комплименты; Как могут обратиться к вашим родителям (знакомым, соседям) разные люди? Составьте предложения с разными обращениями; Составьте побудительные предложения со словами «Будьте добры», «Будьте любезны»; Спишите, устранив неоправданное повторение выделенного слова; Укажите ошибки в употреблении местоимений; В каких предложениях допущена ошибка в употреблении деепричастий; Найдите ошибки в употреблении предлогов и падежей существительных и т. д. Большими возможностями в воспитании обладает и литература. Почти в каждом художественном произведении учащиеся могут найти ответы на вопросы, связанные с постижением ими нравственного мира героев, особенностями их поведения, взаимоотношений. В процессе восприятия художественного произведения, его совместного обсуждения усваиваются сложные мировоззренческие понятия о месте человека в жизни, о его целях и устремлениях. Литература содержит богатейший материал для воспитания в духе дружбы, взаимопонимания, трудолюбия. Отражение народных идеалов –богатырской силы, ума, находчивости – мы видим в древнерусской литературе, в летописи «Повесть временных лет»; героические страницы истории нашей страны в стихотворении М.Ю. Лермонтова «Бородино». Особое место на уроках литературы занимает работа с историческими документами (роман А.С. Пушкина «Капитанская дочка»). Героизм, патриотизм, самоотверженность отражаются практически во всех произведениях о войне. В стихотворениях К.М. Симонова, А.Т. Твардовского, Н.И. Рыленкова, С.С. Орлова, Д.И. Самойлова и др. Рассказывается о солдатских буднях, о чувстве любви к родине, ответственности за нее в годы жестоких испытаний. Огромный воспитательно-патриотический заряд несут произведения М.А. Шолохова «Судьба человека», В. Распутина «Живи и помни», В. Быкова «Обелиск», «Сотников», Б. Васильева «А зори здесь тихие», В. Кондратьева «Сашка». Это книги о беззаветной стойкости народа, его мужестве перед лицом смерти. Они помогают понять прошлое, заставляют гордиться своей историей, народом. Особенно удачно при изучении произведений военной тематики проводить нетрадиционные формы урока: уроки мужества, устный журнал, музыкально-литературные композиции. Они обладают большим эмоциональным воздействием, создают атмосферу приподнятости. Большую роль играет изучение темы родной природы, ее красоты и неповторимости. Описания русской природы мы находим на

страницах произведений Н.А. Некрасова, И.А. Бунина, В.П. Астафьева, М.М. Пришвина, А.А. Блока, С.А. Есенина, Н.М. Рубцова, А.А. Фета, Ф.И. Тютчева. Выразительное чтение, последующий анализ и осмысленное чтение наизусть стихотворений о Родине, родной природе дают возможность обучающимся прочувствовать настроение поэта и позволяет перейти к составлению собственных сочинений «Любимый уголок природы», «Мой город», «Улица моего детства» и др. Воспитание патриотизма, т.е. формирование у учащихся душевной щедрости, доброты, любви к родному краю, родному слову, - неотъемлемая часть гуманитарного образования.

Литература

1. Педагогический словарь: Для студентов высш. И сред. Пед. Учеб. Заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия. – 2005. – 173 с.
2. Толковый словарь русского языка [Текст]: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов ; под общ. Ред. Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375 с.
3. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 12 тт. – Москва, 1952. – Т. 11. – 727 с.
4. Большой энциклопедический словарь <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com>.

Izmailova L.V.

College of Economics and Informatics. A.N. Afanasiev UlSTU

Humanities education at the university and school

Humanitarian education is impossible without the education of a harmonious, moral personality. Both at the university and at school there is a continuous education of students. Particular attention is paid to the education of patriotism.

Keywords: humanitarian education, patriotism, education, Russian language, literature.

Исмаилова Шолпан Аймурзаевна

Казахский национальный

университет им. аль-Фараби

sholpan_is@mail.ru

Сугирбекова Салтанат Ризабековна

Казахский международный транспортно-

гуманитарный университет

saltanatik1000@mail.ru

Фильмы и интерактивное видео на уроках русского языка

Просмотр фильма как методический прием давно известен и активно применяется на уроках по разным дисциплинам, но особенное значение он имеет при обучении языкам для воссоздания культурного контекста. Наряду с просмотром фильма, сегодня методисты могут создавать свое интерактивное видео в учебных целях. Автор знакомит с сервисами, позволяющими создавать свое учебное интерактивное видео для закрепления полученных знаний и навыков.

Ключевые слова: фильм, мультимедиа, интерактивное видео, методика обучения языкам.

Использование фильмов как приема обучения языку позволяет учащимся ознакомиться с образцами речи носителя языка в живой ситуации общения, может помочь создать хорошую базу

для решения определенных коммуникативных задач. Об использовании других средств визуализации в процессе обучения языкам (презентация, инфографика и др.) мы говорили ранее [1]

Одна из основных задач обучения языку – развитие коммуникативной компетенции учащихся. По мнению американского социолингвиста Д. Хаймза, «коммуникативная компетенция – это то, что нужно знать говорящему для осуществления коммуникации в культурных и социально значимых обстоятельствах». Поэтому он рассматривал коммуникативную компетенцию как интегративное образование, включающее в свой состав наряду с лингвистическими социально-культурные компоненты. [2]

Близкое к данному определение коммуникативной компетенции дает А. Н. Щукин, ссылаясь на мнение российских методистов: «Коммуникативная компетенция. Способность пользоваться языком как средством общения, участвовать в речевой деятельности в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках избранной сферы деятельности» [3, 17].

Под такими «культурозначимыми обстоятельствами» следует понимать общение в различных языковых ситуациях – в быту, в деловой сфере общения и при осуществлении профессиональной деятельности. В обучении русскому языку как иностранному большое значение имеет и развитие культурологической компетенции, подразумевающей знание национально-культурной специфики языка, владение культурой межнационального общения.

Поэтому важной задачей для преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на русском языке. Для этого существуют различные методы и приемы работы, ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и использование видеофильмов.

Исследования ученых подтверждают, что 90 % информации человек воспринимает через зрение [4].

Работу с видеофильмами можно организовать поэтапно следующим образом:

- 1) на подготовительном этапе формируется мотив и устраняются лингвострановедческие и другие трудности понимания содержания. Студентам сообщается предлагается догадаться о содержании фильма по его названию. Затем перед просмотром каждого фрагмента вводится новая лексика, которая необходима для понимания фильма и предназначена для активного владения.
- 2) во время просмотра фильма у учащихся развиваются умения по восприятию новой информации. Цель данного этапа – объяснение студентам содержания фильма, активизация речемыслительной деятельности.
- 3) контроль и коррекция понимания основного содержания с помощью вопросов или специальных упражнений (сначала студенты отвечают на вопросы, поставленные перед

просмотром видеофрагмента, после этого им предлагаются упражнения типа «Какой ответ правильный?», «Сохрани логическую последовательность приложений», «Выбери глаголы, называющие действия персонажей в данном фрагменте» и пр.

На этом этапе организуется речевая творческая деятельность студентов, мы предлагаем им описать кадры фильма, показанные без звука по цепочке, задать вопросы по содержанию ролика, исправить заведомо ложную информацию, описать те кадры фильма, где была представлена новая информация. Одна из учебных задач, которую можно решать на этом этапе с помощью видео является повторение лексики и расширение словарного запаса, другая – задача обучение пониманию речи на слух, которую многие преподаватели в силу различных причин часто упускают из виду.

4) развитие языковых и речевых навыков, речевых умений, коммуникативное говорение стимулируется с помощью заданий типа «Возрази герою», «Вступи в диалог с героем фильма», «Оспори (или поддержи) точку зрения героя» и т.д.

Чтобы решить каждую из этих задач, студенты должны будут понять не только общее содержания фильма, но и запомнить детали, тогда они смогут оценить события, дать характеристику действующим лицам, а задача преподавателя – нацелить их на использования при этом слов выражений из речевого сопровождения видеофильма. Все это позволяет развивать речевую активность студентов.

Немаловажным является приобщение студентов к культурным ценностям народа изучаемого языка – и достижению этих целей могут служить видеофильмы.

Просмотр видеофильмов позволяет решать важные задачи обучения, воспитания и образования. Во-первых, студенты при просмотре видеофильмов слышат подлинную речь из уст носителей языка. Во-вторых, видеофильмы дают возможность учащимся увидеть собственными глазами то, о чем мы говорим на уроках, читаем в текстах и диалогах. Просматривая видеофильмы, учащиеся могут больше узнать о традициях и культуре русского народа.

Кроме того, использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. «При использовании видеофильмов на уроках развиваются два вида мотивации: самомотивация, когда фильм интересен сам по себе, и мотивация, которая достигается тем, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это приносит удовлетворение и придает веру в свои силы и желание к дальнейшему совершенствованию» [5, 6-7].

Необходимо стремиться к тому, чтобы студенты получали удовлетворение от фильма именно через понимание языка, а не только через интересный и занимательный сюжет.

Во избежание пассивного просмотра видеофильма студентами, необходимо активизировать их умственную и речевую деятельность, задавая вопросы на понимание содержания фильма и отдельных фраз, внедрять тестовые вопросы в ролики для контроля знаний студентов.

Как мы отмечали ранее, применение видеопроодукции – это не только использование еще одного источника информации, но и повышение мотивации к обучению и активности обучаемых, создание определенных условий для самостоятельной работы студентов. К тому же при просмотре фильма информация воспринимается зрительно и на слух. Практика показывает, что человек запоминает то, что он слышит и видит в пять раз лучше того, что он только слышит.

Для действительно эффективного использования видеоресурсов на уроке необходимо убедиться в том, что:

- содержание используемых видеоресурсов соответствует реальному уровню общего и языкового развития учащихся и коррелируется с содержанием серии уроков по теме;
- длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности урока/этапа урока;
- ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся;
- контекст имеет определенную степень новизны /неожиданности;
- текст видеоресурса сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной всей логикой урока [6].

Чтобы учащиеся не отвлекались от просмотра видеоролика, надо ввести в него элементы интерактивности и опрос. Для создания подобных интерактивных учебных видеороликов существуют интернет-сервисы. Для этого потребуется любое подходящее по теме видео с YouTube, которое мы загружаем в соответствующий сервис и добавляем тесты или другие виды интерактивности. Давайте сравним их функционал:

- Vialogues – сервис интерактивного видео Courseare-style с опросами;
- Edpuzzle – регистрации не требуется; гибкие настройки – можно перемотать видео, можно запретить перемотку. На основе одного видео можно создать интерактивную викторину с открытыми вопросами или с выбором одного ответа из нескольких, дать голосовые комментарии и пояснения к видеосюжету или целиком его озвучить;
- Nearpod – простой сервис; интересен как часть одноименного конструктора уроков;

- Learnis – простой сервис; две формы заданий в тестовой форме (с одиночным выбором и несколькими вариантами ответов); нельзя перемотать видео; не требует регистрации (см.Рис.1);
- LearningApps – известный сервис; позволяет вставить задание с точностью до секунды;
- Playposit – наилучший сервис с точки зрения соотношения простоты и функциональности;
- H5P (встраивается в систему Moodle) – самый функциональный сервис для создания интерактивного видео. [7]

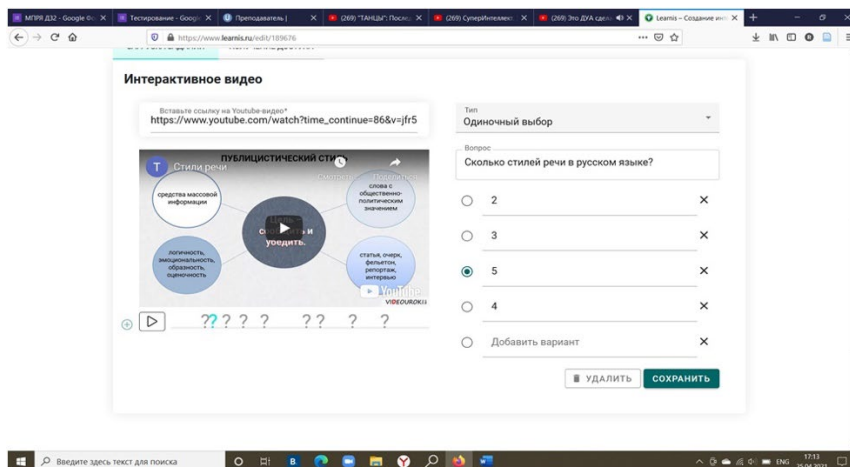


Рис. 1. Создание интерактивного видео в Learnis.

Таким образом, видеофильм способствует интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции обучаемых.

При выборе фильма необходимо учитывать аутентичность фильма, нормированность языка и тематику.

Считаем нужным заметить, что успешное достижение этой задачи возможно лишь при систематическом показе видеофильмов и методически организованной демонстрации с включением интерактивных элементов.

Литература

1. Ахметова Н.А., Исмаилова Ш.А. Применение информационных технологий в процессе преподавания языков // Alatoo Academic Studies. – Бишкек, 2020. – №3. – С. 77-83.
2. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе № 3. – 2010. – С. 20.

3. Визуализация информации. URL: <http://e-asveta.adu.by/index.php/distancionni-vseobuch/obuchenie-online/sredstva-vizualizatsii-informatsii/95-%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D1%83%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-%D0%B8%D0%BD%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8> (дата обращения: 25.04.2021).
4. Кряхтунова О.В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории: Методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета – Астрахань, 2011. – С. 55.
5. Щукин А. Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А. Н. Щукин // Русский язык за рубежом. — 2008. — № 5. — С. 14-20.
6. 7 сервисов для создания интерактивного видео. Режим доступа: <https://vc.ru/education/225582-7-servisov-dlya-sozdaniya-interaktivnogo-video> (дата обращения: 25.04.2021).
7. Hymes N. On Communicative Competence // Sociolinguistics. Harmondsworth, 1972.

Ismailova Sholpan Aymurzaevna

Kazakh National University named after Al-Farabi

Al-Farabi Kazakh National University

sholpan_is@mail.ru

Sugirbekova Saltanat Rizabekovna

Kazakh International Transport and

humanitarian university

saltanatik1000@mail.ru

Films and interactive videos in Russian language

Film watching as a methodological technique has long been known and actively used in lessons in various disciplines, but it is particularly important in language teaching to recreate the cultural context. In addition to watching a film, today's methodologists can create their own interactive videos for teaching purposes. The author gives an introduction to services which allow teachers to create their own interactive educational videos in order to consolidate their knowledge and skills.

Key words: film, multimedia, interactive video, language teaching methodology.

Июльская Елена Геннадиевна,

Петривная Елена Капитоновна,

Травников Сергей Николаевич,

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

EIJul'skaja@pushkin.institute;

SNTravnikov@pushkin.institute;

EKPetrivnyaya@pushkin.institute

Образ рая в поэзии А.П. Сумарокова и Н.М. Карамзина

В статье рассматривается образ рая в поэтическом творчестве классициста А.П. Сумарокова и сентименталиста Н.М. Карамзина, с целью показать влияние идейно-эстетических взглядов писателей на символический смысл изображаемой «страны блаженства».

Ключевые слова: образ рая, Сумароков, радость, Карамзин, умиротворение.

Восемнадцатое столетие в России с точки зрения церковно-религиозной практики не принесло особых достижений. Скорее это век безверия (в строгом христианском понимании). Ближе всего к характеристике этого периода стояло бы слово «искания». Поэты старались найти ответы на мучившие их вопросы самостоятельно, не пользуясь духовным руководством священников, а порой и отвергая существующую церковную практику. Чаще всего они опирались на философские трактаты, размышления ведущих мыслителей Европы, находились под воздействием мистических учений этого времени. Изучая тексты Священного Писания, перелагая Псалтирь и углубляясь в чтение молитв, писатели и поэты выступали в роли пророков, толкователей. По-своему видя и раскрывая смысл духовного сочинения, они предлагали собственную трактовку, которая формировалась под влиянием философских взглядов, этико-эстетических концепций, особенностей характера.

Рай, «страна блаженства» в священных книгах рассматривается в двух аспектах: с одной стороны, «райская страна» — сад, куда Бог поместил человека; с другой — так называлось будущее блаженство людей, искупленных и спасенных Христом. В церковных текстах содержится и точное описание этого места. Святой апостол Иоанн Богослов говорит: «И увидел я новое небо и новую землю, ибо прежнее небо и прежняя земля уже миновали, и моря уже нет; И я, Иоанн, увидел священный город Иерусалим, новый, сходящий от Бога с неба... И отрет Бог всякую слезу с очей их, и смерти не будет уже: ни плача, ни вопля, ни болезни уже не будет, ибо прежнее прошло. ... И город не имеет нужды ни в солнце, ни в луне для освещения своего; ибо слава Божия осветила его, и светильник его — Агнец. Спасенные народы будут ходить во свете его... И не войдет в него ничто нечистое и никто преданный мерзости и лжи, а только те, которые написаны у Агнца в книге жизни» [Апок. 21:1-6, 10, 22-24, 27]. Святой Андрей (X в.) так себе представляет рай: «Я увидел себя в раю прекрасном и удивительном, и, восхищаясь духом, размышлял: «Что это?.. Как я очутился здесь?..» Я видел себя облеченным в самое светлое одеяние, как бы истканное из молний; ... Радуюсь этой красоте, дивясь умом и сердцем несказанному боголепию Божия рая, я ходил по нему и веселился. Там были многие сады с высокими деревьями: они колебались вершинами своими и увеселяли зрение, от ветвей их исходило великое благоухание... Невозможно те деревья уподобить

ни одному земному дереву: Божия рука, а не человеческая посадила их. Птиц в этих садах было бесчисленное множество... Увидел я реку великую, текущую посреди (садов) и их наполняющую. На другом берегу реки был виноградник... Дышали там с четырех сторон ветры тихие и благоухающие; от их дыхания колебались сады и производили дивный шум листьями своими... После этого мы вошли в чудный пламень, который нас не опалял, но только просвещал». [1, с. 84]. Таким образом, в священных текстах выделяются общие устойчивые признаки небесной жизни: в рай попадают только достойные, они ощущают веселье и радость, там нет места печали, болезни и плачу, не пройдет никто, «преданный мерзости и лжи», природа – идеальное место для человека.

В стихотворениях классициста А.С. Сумарокова и сентименталиста Н.М. Карамзина эти признаки проявляются по-разному. Каждый автор, сообразуясь с собственным видением «небесной жизни», выбирает близкие ему характеристики.

В духовной поэзии поэта-классициста помимо книги переложений псалмов существует много стихотворений, обращенных к Богу, рассказывающих о Страшном Суде, рисующих картины несправедливой жизни людей. В этих сочинениях так или иначе проявляется образ идеального мира. Для начала изображения «блаженной страны» у Сумарокова чаще всего вводится подробный рассказ о недостатках земной жизни. Что же не дает достойно выносить земное бытие глашатаю Божественной воли? Прежде всего это собственные страсти – грехи; какие именно, поэт не называет, но их признание дает ему надежду на прощение: «Долготерпение ты должен окончать // За тьму моих грехов по правости устава...»[4, с.81-82]; «Страсти мной не дам владети, // Ты надежда в том моя, // И пороки, страсти дети, // Вижу с отвращеньем я...»; «Утоли мои ты страсти...» («Боже, милостив мне буди...»). Другим важным аспектом горестного существования стихотворца, оказывается безнаказанность злодеев. Идея справедливого воздаяния становится определяющей при переселении в небесную страну. По мнению поэта, грехи других людей, не подчиняющихся высшей воли, не слушающих пророка, передающего эту волю, заслуживают страшного наказания. Таким образом, рай — это «восхитительное место», куда допущен пророк, а недостойные томятся в ожидании наказания: «За ложь имели счастье вы, // За истину страдайте, // Ступайте в вечный огонь...»; «А вы, мои любезны чада, // Которы истину хранили на земле, // Ступайте в райское селенье...» («Страшный суд»).

Наделенный особым даром, поэт-пророк осознает, что он обязательно попадет в мир блаженства, стихотворец возвышается до уровня «судии», что дает ему право отстраненно смотреть

на людей, населяющих землю. В отношениях с Вышним у пиита складываются особые отношения. С одной стороны, это личные отношения Бога и пророка («Бог и я»), с другой – взаимоотношения с людьми («Бог, я и другие»). При этом человечество изображается как «непослушное дитя», для исправления которого автор допускает наказания, предписанные в священных книгах.

Обращаясь к описанию природы, А.П. Сумароков избирает апокалипсические картины. Вводя звуковые и световые указания, стихотворец акцентирует внимание на традиционной оппозиции «зреть», но «не видеть», «слушать», но «не слышать».

Фиксация звуков становится одним из приемов поэтики Сумарокова. Для классициста существует два ведущих типа: «шум и брань» неправедных и глас Бога, «ангельские трубы», возвещающие начало Суда. Возгласы грешников связаны со словом – лесть, хвала, раздор, брань («Жить хочу я без раздора» («Боже, милостив мне буди..»); «То помни, что твой краток век, // Что ты и славясь, человек», «Тогда погибнет та хвала, // Котору грубо лесть плела...» («из 3-ей главы Сираха»); «...И слышали Мой глас ... // Но вы ему внимати не хотели...» («Страшный Суд»), появление Бога сопровождается природными звуками и собственно гласом Судии («восплещет море», «леса и горы вострепещут»; «Я слышу глас его: «О беззаконники!» («О страшном суде»); «Греми, рази, свою ты ярость умножая!» («Сонет»).

Рай, страна блаженства, для поэта – это «вечна жизнь и бесконечна радость», здесь происходит встреча достойных, которые за следование истине будут вознаграждены, они узнают тайны мироздания, им откроется смысл бытия («И все постигните, что ведать вам потребно, // К успокоению сердец и любопытства...» («О страшном суде»). Следует напомнить, что «радость» — это одно из главных слов в Библии. Православные люди, желали друг другу не счастья, а именно радости, ощутить которую означало соединить в себе земное и небесное, наполниться Святым Духом. Однако круг посвященных и достойных радости в поэзии Сумарокова невелик, возглавляет его поэт-пророк и те, кто идет за ним. Мольбы автора сводятся к разрешению познать райское блаженство, почувствовать небесную радость.

Ведущим в апокалипсических стихах А.П. Сумарокова становится мотив быстротечности времени. Сочинения, в которых появляется образ рая, начинаются со Страшного Суда, поэтому время оказывается максимально сжатым, его едва ли хватает для изменения жизни. Чаще всего в стихах поэта зафиксировано уже «последнее время».

В стихотворениях духовной тематики для обозначения божественного начала поэт-классицист использует светопись. Это и традиционное противопоставление света небесного «земному мраку» («Мне, терзая мя напасти, // Ясны помрачили дни»; «Из исподней вижу, внемлю...»), и наличие исцеляющего божественного света («О Всесильный Царь небесный, // Милуй мя, мой дух храня, // И для сердца груди тесной, // Луч пошли и на меня»)[6, с. 91], и собственно ветхозаветное изображение Бога (вспомним хотя бы Неопалимую Купину), и божественный глагол, слово, несущее свет знания:

И окружаемый огнем светлее солнца

Вселенный Правитель

Явится жителям земли...[6, с. 91].

Таким образом, для А.П. Сумарокова-классициста определяющими для достижения рая оказываются внешние признаки: отсутствие грехов (главный из которых – ложь), личный вклад в раскрытие Божьей воли. Образ рая у поэта собирательный, отдельные черты его складываются в целом ряде духовных сочинений. Стихотворец сосредоточил внимание на Суде, описание небесной жизни с точки зрения поэта не так важно, он лишь констатирует главное чувство, которое будет сопровождать всякого, кто окажется в раю, – радость и веселие.

В духовной поэзии Н.М. Карамзина концепт «блаженная страна» имеет другие признаки. В противовес грозным, бурным, многошумящим апокалипсическим картинам сумароковских стихов возникает образ тишины.

К теме поиска «райской земли» поэт обращается в 90-е годы. Это плодотворное время, когда сентименталист совершает заграничное путешествие, публикует «Бедную Лизу», издает «Московский журнал» и одновременно находится в постоянных поисках ответа на вечные вопросы. «...Всего более его занимали высшие вопросы и задачи человеческой жизни, составляющие вместе цель искания и того общества, которому принадлежал он. Что мы? Откуда мы? Куда мы? Для чего?. Вот о чем он беспрестанно думал, о чем беседовал со своими друзьями, ... на что искал ответов в сочинениях мыслителей всех времен...» [5, с. 269].

В 1796 г. Карамзин пишет стихотворение «Долина Иосафатова, или Долина Спокойствия», в котором подробно раскрывает тему поиска уединения и покоя. В Ветхом Завете есть фраза: «Я (Иегова) соберу все народы, и приведу их в долину Иосафата и там произведу над ними суд», на основании которой полагают, что указанная в Библии долина будет местом

последнего Страшного Суда Божия над народами. Поэта больше интересует не сам факт суда, а место, которое приведет к «блаженной стране» – Иосафатова долина – начало этого пути.

Композиционно стихотворение можно разделить на две части, каждая из которых заканчивается рефреном, подчеркивающим невозможность на земле найти долину спокойствия.

Страна блаженная, святая!

Когда, когда тебя найду

И, мирный берег благословляя,

Корабль в пристанище введу?[2, с. 212].

В первой части поэт рисует перед читателем прекрасные картины «блаженной страны». При описании долины спокойствия поэт использует «идеальный пейзаж» (см. Подробнее: М.Н. Эпштейн. Природа, мир, тайник вселенной... М., 1990), который включает в себя мягкий свет, зеленые травы, мирное течение реки, пение птиц, т.е. блаженство у сентименталиста – это умиротворение, гармоничное сочетание физического и духовного в человеке и природе.

Молчат и громы и бореи,

Не слышен грозный рев зверей...[2, с. 211].

Для изображения «святой страны» поэт пользуется традиционным пространственным противопоставлением реального, печального «здесь» и чудесного «там».

Во второй части рассказывается о трудности и невозможности человеку достичь этой долины в земном существовании.

К тебе нередко приближаясь,

Хочу ступить на берег... но вдруг,

С отливом в море удаляясь,

Бываю жертвой новых мук.[2, с. 211].

В других стихах духовной тематики ведущей мыслью становится признание мира таким, каков он есть:

Болезнь есть часть живущих в мире;

Страдает тот, кто в нем живет...

Но тем мы можем утешаться

Что нам не век в сем мире жить [2, с. 65].

В сочинениях Карамзина жизненные невзгоды вызваны чувствами (любовь, переживания о потерянной любви «Стенать, страдать и слезы лить...») и физическими мучениями (болезни). Страдания осознаются как некая данность, которую необходимо принять.

Говоря о врагах, поэт прежде всего имеет ввиду людей вообще, он изображает их как несчастных заблудших грешников. По мысли Карамзина, единственным проявлением чувствительного человека по отношению к злодею должны быть милосердие и любовь.

Но Ты велик! Но Ты не знаешь, Как мстить, наказывать врагов:

Они ничто – Ты их прощаешь... [2, с. 65].

Поэт акцентирует внимание на мысли, что в «блаженной стране» произойдет встреча не достойных, а любимых.

Долина спокойствия оказывается мифом о счастье. В стихотворении, написанном на библейскую тематику, несколько странно выглядят отсылки к античной мифологии. Нужно учитывать, что одновременно с темой поиска «блаженной страны» поэтический интерес Карамзина был направлен и на раскрытие темы «золотого века». Последняя была проанализирована в статье Н.Д. Кочетковой. Исследовательница, рассматривая эволюцию взглядов поэта на тему поиска «золотого века», указывает ряд периодов в творчестве сентименталиста, характеризующихся осознанием данной проблемы, от утверждения ценности мифа «золотого века» как поэтической темы, обращению к теме в связи «со стремлением способствовать нравственному совершенствованию человечества. «Золотой век» предстает как прекрасный вымысел, помогающий людям сделаться благороднее» [3, с.183-184]. Н.Д. Кочеткова приходит к выводу, что «в стихотворении «Гимн глупцам» подводится своеобразный итог этой темы... Развенчивается руссоистская концепция, ... опровергается возможность существования «золотого века» «здесь» – и в пространственном и во временном смысле. Любая попытка придать осязаемость этой мечте остается уделом глупцов». [3, с.186]. Таким образом, Карамзин искал этот образ тишины и покоя в разных эпохах и культурах, и пришел к мысли о невозможности обретения «блаженной страны», так же как и приближения «золотого века». Иосафатова долина – это символ прекрасного, но недостижимого в реальной жизни счастья, это символ вечного стремления человека, символ мечты.

Таким образом, два известных поэта восемнадцатого столетия, опираясь на библейские представления о рае, обращаются к теме поиска «божественной страны». Для А.П. Сумарокова ведущей оказывается тема Страшного Суда, во время которого будут вознаграждены достойные и

наказаны грешники. Наградой станет переход в небесную страну, которая ассоциируется у автора с чувством радости и веселья. У Карамзина «блаженная страна» изображается как недостижимый идеал, описываются тщетные попытки человека найти покой и умиротворение.

Литература

1. Епископ Игнатий (Брянчанинов). Сочинения в 5 томах. Т. 3. – СПб., 1905.
2. Карамзин Н.М. Полное собрание сочинений. – Л., 1966. (Библиотека поэта. Большая серия).
3. Кочеткова Н.Д. Тема «золотого века» в литературе русского сентиментализма XVIII века // Сборник XVIII век. – М., 1993. – С. 172–186.
4. Мастера русского стихотворного перевода / Вступительная статья, подготовка текста и примечания Е. Г. Эткинда — Л.: Советский писатель, 1968. — Т. 1. (Библиотека поэта).
5. Погодин М.П. Николай Михайлович Карамзин по его сочинениям...– М., 1866. – Ч.1. // Русская литература XVIII века: Хрестоматия мемуаров, эпистолярных материалов и литературно-критических статей / Под ред. О.М. Буранка. – М., 2008.
6. Сумароков А.П. Избранные произведения. – Л., 1957. (Библиотека поэта. Большая серия).

Iyulskaya E.G., Travnikov S.N., Petrivnyaya E.K.

Pushkin State Russian Language institute.

The image of Paradise in the poetry of A.P. Sumarokov and N.M. Karamzin

The article examines the image of paradise in the poetic works of the classicist A.P. Sumarokov and the sentimentalist N.M. Karamzin, in order to show the influence of the ideological and aesthetic views of the writers on the symbolic meaning of the depicted “land of bliss”.

Keywords: image of paradise, Sumarokov, happiness, Karamzin, pacification.

Калашникова Анна Леонидовна

Кемеровский государственный университет

anna.kalashnikova.42@gmail.com

Интерпретация термина «иноагент» в заголовках российских СМИ (на материале сетевого издания «Коммерсантъ»)

Рассматривается интерпретация термина иноагент в заголовках сетевого издания «Коммерсантъ». Выявлено, что вариативность семантики достигается за счет не прямой оценки, сочетаемости с лексемами, имеющими положительное значение, создания метафорических моделей. Заголовки СМИ, обладающие полифункциональностью, демонстрируют неоднозначное отношение в обществе к рассматриваемому понятию, и позволяют авторам статей выразить свое мнение, предлагая читателю обширные интерпретационные возможности.

Ключевые слова: иноагент, интерпретация, «Коммерсантъ», заголовок, политическая лингвистика, медиалингвистика.

Средства массовой информации в настоящее время сохраняют свою ведущую роль в формировании общественного мнения. Тесная интеграция СМИ и общества описывается с помощью понятия медиатизации, под которой понимается «процесс и результат формирующего влияния массмедиа на общественные отношения, социальные практики и институты посредством медиатехнологий, в ходе которого конструируется (и воспроизводится) особая медиасоциальная реальность» [6, с. 206]. Ключевыми понятиями лингвистических исследований медиасреды являются медиадискурс и медиатекст. Первый представляет собой «совокупность процессов и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [3, с. 153], второй, в свою очередь, является «дискретной единицей медиадискурса» [3, с. 152], представляя собой по сути текст, представленный в СМИ.

Важным компонентом медиатекста является заголовок. Специфическое значение заголовка в СМИ обусловлено его уникальным положением и статусом в тексте: он является обязательным элементом статьи, но в то же время вынесен за ее пределы, кроме того, нередко знакомство читателя с той или иной публикацией ограничивается чтением заголовка в процессе пролистывания печатных страниц или новостной ленты. Эта особенность позволяет некоторым исследователям рассматривать заголовок как особый медиатекст [1, с. 68]. Однако более точным, на наш взгляд, является понимание заголовка как «знака текста», характеризующегося относительной автосемантической, который «именует и/или характеризует текст, прогнозирует содержание, интерпретирует текст, сообщая ему дополнительные смыслы» [4, с. 4].

Цель статьи состоит в рассмотрении интерпретационных возможностей заголовков в СМИ на примере публикаций, в которых затрагивается тема иностранных агентов. Материалом исследования стали публикации в сетевом издании «Коммерсантъ». По поисковому запросу «иноагент» на сайте издания найдено более 1000 документов за период с 19.02.2022 по 19.02.2023. Высокая частотность употребления термина «иноагент» в публикациях указывает на его актуальность и востребованность как в медиасреде, так и в социальной жизни современной России, что подтверждается данными сервиса Wordstat Yandex, который только за февраль 2023 г. зафиксировал более 500 000 запросов по ключевому слову «иноагент».

Согласно одной из публикаций «Коммерсанта», само понятие «иностранный агент» вошло в российскую юридическую практику десять лет назад, в частности, в рамках поправок к закону «О некоммерческих организациях» (июль 2012 г.), в которых статус иностранного агента получили организации, занимающиеся политической деятельностью на территории РФ и получающие денежные средства и иное имущество от иностранных государств, международных и иностранных организаций, иностранных граждан и лиц без гражданства. 25 ноября 2017 года был принят закон,

распространяющий понятие «иностранный агент» на СМИ, а с 30 декабря 2020 года иноагентами стали признавать любых физлиц, которые осуществляют на территории РФ политическую деятельность и (или) целенаправленный сбор сведений в области военной, военно-технической деятельности РФ «в пользу иностранного источника» [1].

14 июля 2022 года был принят Федеральный закон, обобщающий все внесенные ранее поправки и дополнения. Согласно тексту указанного документа «под иностранным агентом понимается лицо, получившее поддержку и (или) находящееся под иностранным влиянием в иных формах» [5] и осуществляющее политическую деятельность, целенаправленный сбор сведений в области военной, военно-технической деятельности Российской Федерации, распространение предназначенных для неограниченного круга лиц сообщений и материалов и (или) участие в создании таких сообщений и материалов.

По этому закону, вступившему в силу с 1 декабря 2022 г., «иностранным агентом может быть признано российское или иностранное юридическое лицо независимо от его организационно-правовой формы, общественное объединение, действующее без образования юридического лица, иное объединение лиц, иностранная структура без образования юридического лица, а также физическое лицо независимо от его гражданства или при отсутствии такового» [5].

В ряде заголовков статей в «Коммерсанте» термин «иноагент» используется в номинативной функции, как юридический термин, обозначая существующее явление. Например: *Минюст внес в реестр физлиц-иноагентов политика Ройзмана, телеведущую Монгайт, адвоката Новикова; Минюст впервые исключил из реестра СМИ-иноагентов двух физлиц; ЦИК исключил четырех иноагентов из состава избирательных комиссий.*

В подобных заголовках не представлена интерпретация термина, однако следует обратить внимание на лексическую сочетаемость понятия «иноагент». Функционирование указанного термина с существительными (перечень, список, реестр, статус, маркировка) отражает упорядоченный, подзаконный характер реестра иноагентов, доступность данных о входящих в него лицах и организациях гражданам РФ. Глаголы, образующие сочетания с термином «иноагент» (исключить, отстранить, удалить, запретить, включить, внести, объявить, признать и пр.), в основном способствуют его маргинализации, но в то же время маркируют пограничность, неустойчивость статуса иноагента, обусловленную как постоянным пополнением списка Минюста, так и возможностью исключения из него.

Многие заголовки статей сетевого издания «Коммерсантъ» показывают, что функционирование термина в медиадискурсе приводит к существенному дополнению и изменению

его семантики. Подобным заголовкам, помимо номинативной функции, присуща оценочная, экспрессивная, аппелятивная и манипулятивная.

Примечательно, что в заголовках «Коммерсанта», как правило, отсутствует прямая оценка принятого закона, отношение к нему проявляется при анализе контекстуальной семантики, которая реализуется при соединении наименования организации или рода деятельности физлица с термином «иноагент». Например: *Нижегородскую правозащитницу Олимпиаду Усанову признали иноагентом; Минюст включил в реестр НКО-иноагентов научно-популярную газету, «Друзей Балтики» и фонд развития филантропии; «Гуманитарное действие» вновь иноагент; «Комитет против пыток» объявлен иноагентом.* В представленных примерах лексемы «правозащитница», «друзья», «филантропия», «гуманитарный» и пр., имеющие, согласно общественному мнению, положительный смысл, вступают в противоречие с негативной семантикой термина «иноагент». В результате у читателя статей может возникнуть ощущение неправомерности применения подобного закона в отношении этих и иных лиц и организаций.

В некоторых случаях закон об иноагентах в заголовках интерпретируется как «незаконная» мера, нарушающая этику и права человека: *Шульман оштрафовали за нарушение закона об иноагентах в ее день рождения; Иноагентов подведут под одну статью; Научный взгляд на спецоперацию получил наказание; Юлия Галямина сообщила об увольнении из РАНХиГС из-за статуса иноагента; Иноагента попросили из квартиры; Иноагентов оставили без праздников; «Законодательство об иноагентах несовместимо с демократическими ценностями»; Макаревич стал первым, кого признали иноагентом из-за «иностранного влияния».* Представляет особый интерес использование цитирования как средства выражения оценочности в двух последних примерах. В заголовке «Законодательство об иноагентах несовместимо с демократическими ценностями» использована цитата, выражающая частное мнение адвоката Алексея Иванова, отраженное в статье, однако при использовании в заголовке она приобретает статус умозаключения, отражающего позицию редакции и соответствующего истинному положению дел. В заголовке *Макаревич стал первым, кого признали иноагентом из-за «иностранного влияния»* имеет место своеобразное псевдоцитирование текста Федерального закона, которое позволяет завуалировать употребление словосочетания «иностранное влияние» в ироническом значении.

С другой стороны, ряд заголовков фиксирует «легитимизацию» деятельности иностранных агентов в России, предоставление им прав и свобод: *Минюст объединил иноагентов; Иноагентам помогут президентским советом; Иноагентам добавляют влияния; Иноагентам добавляют ответственности; Путин подписал закон о регламентации деятельности иноагентов.* Подобные заголовки отражают содержание публикаций с точностью до

наоборот, но, несомненно, выполняют оценочную и экспрессивную функцию, способствуя привлечению читательского внимания и формированию общественного мнения.

Рассматривая приемы формирования медиаобраза в заголовках «Коммерсанта» следует упомянуть метафору, которая является одним из важнейших средств медиаконцептуализации и дает широкие возможности интерпретации события [7].

Метафорические модели, используемые в заголовках, связанных с понятием «иноагент», демонстрируют двойственное отношение к этому феномену, которое имеет место в обществе. При медиаконцептуализации термина иноагент в основном используется пространственная метафора, представленная такими фреймами, как граница, стороны света, преграда и др.: *Иноагенты — направо, пионеры — налево; Сенатор от Прикамья Андрей Климов: уехавшие после начала СВО из страны россияне могут попасть под действие закона об иноагентах; Минюст признал иноагентом ООО «Город без преград» и др.* Ассоциативная связь «границы» с представлением об иностранных агентах вполне объяснима, поскольку в самом термине «иноагент» содержится указание на чуждость, инаковость, приверженность ценностям другого государства. Первый из представленных заголовков *Иноагенты — направо, пионеры — налево* демонстрирует ярко выраженный интерпретационный потенциал. Помимо декларативно заявленного пространственного разделения в данном случае актуализируется политический смысл понятий «правые» и «левые», а также значения, закрепленные за этими концептами в традиционной культуре. Все это создает смысловую вариативность заголовка и делает его привлекательным для внимательного читателя, активно включающегося в процесс интерпретации названия статьи.

Кроме того, в заголовках зафиксирована физиологическая (*Иноагентов удаляют из органов; «Женский голос» заткнули.*), а также артефактная (*Моргенштерн примеряет новый статус*) метафоры.

Подводя итоги, следует отметить, что интерпретация термина «иноагент» в заголовках СМИ показывает наличие общественного запроса на информацию, связанную с ограничением деятельности иноагентов (что в том числе подтверждается многочисленными комментариями читателей), а также неоднозначное отношение к Федеральному закону «О контроле за деятельностью лиц, находящихся под иностранным влиянием» в российском обществе. Журналисты средств массовой информации оказываются в непростой ситуации, когда, с одной стороны, выражение несогласия с решениями законодателей и правоохранителей может обернуться неприятными последствиями, а с другой — они должны учитывать читательский запрос на объективность предоставляемых сведений, обеспечивать реализацию конституционных прав на свободу слова и массовой информации, а также принцип корпоративной солидарности. Выразить

авторское отношение к происходящему помогают заголовки, которые, за счет яркой маркированности в тексте привлекают внимание читателей, а благодаря своей полифункциональности обеспечивают обширное интерпретационное пространство.

Литература

1. 10 лет понятию «иноагент»: как государство все чаще его использует // Коммерсантъ [Электронный ресурс] сетевое издание. 23.07.2022. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5842351> (дата обращения: 23.02.2023).
2. Верещинская Ю. В. Заголовки газетных статей в аспекте медиалингвистики (на материале испанского языка) // Филологические науки в МГИМО. – 2007. – № 28 (43). – С. 67-71.
3. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. – Москва : Флинта, 2008. – 264 с.
4. Качаев Д. А. Социо-культурный и интертекстуальный компоненты в газетных заголовках (на материале российской прессы 2000-2006 гг.): автореф. Дис. ... канд. Филол. Наук. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.
5. О контроле за деятельностью лиц, находящихся под иностранным влиянием [Электронный ресурс] : от 14.07.2022 N 255-ФЗ (последняя редакция) // КонсультантПлюс : справ. Правовая система. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421788/ (дата обращения: 23.02.2023).
6. Примаков В. Л. Медиатизация как фактор социальной регуляции и манипуляции // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. – 2020. – Вып. 2 (839). – С. 222-240.
7. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991—2000). – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

Kalashnikova A. L.

Kemerovo State University

Interpretation of the term “foreign agent” in the headlines of the Russian media (based on the material of the online publication Kommersant)

The interpretation of the term foreign agent in the headlines of the online publication «The Kommersant» is being considered. It was revealed that the variability of semantics is achieved through indirect assessment, combination with lexemes with positive meaning, creation of metaphorical models. Media headlines with polyfunctionality show a mixed attitude in society to the

concept in question, and allow the authors of articles to express their opinion, offering the reader extensive interpretive possibilities.

Keywords: foreign agent, interpretation, “The Kommersant”, title, political linguistics, media linguistics.

Касюк Наталья Станиславовна
Даляньский политехнический университет
nataliakas@yandex.by

«Акцент» в письменной речи китайских-русистов проявление интерференции

В статье анализируется текстообразующую деятельность (создание первичных текстов) китайских русистов в аспекте выявления характеристик, отражающих особенности китайского мировидения, а также нормы родной культурно-письменной традиции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, письменная речь, иноязычный акцент, интерференция, нормы языка.

Процесс освоения иностранного языка предполагает формирование навыков текстопостроения: выбора темы, определения стиля, жанра, типа речи; озаглавливания, отбора содержания, определения структуры, поиска адекватных языковых средств для выражения определенного смыслового содержания. Текстовая компетенция как совокупность представлений, знаний и навыков, которые обеспечивают сознание текстов, базируется на нормах определенной культурно-письменной традиции [1, с. 212].

Инофоны, как правило, поначалу опираются на принципы текстообразующей деятельности родного языка, обусловленные особенностями психологического состояния, характера, умений, мышления. Содержание «родной» текстовой компетенции в ряде аспектов не совпадает с содержанием существующей в рамках русской культурно-письменной традиции, что является причиной ошибок как результата языковой и социокультурной интерференции [1, с. 196].

Цель данной работы выявить и обобщить китаизмы, отражающие особенности мировидения, а также нормы данной культурно-письменной традиции, на материале письменных текстов китайских русистов (студентов и специалистов).

Нередко письменные тексты на русском языке, принадлежащие перу китайских авторов, отличает определенный «акцент» – погрешности, обусловленные влиянием системы родного языка. Последние воспринимаются носителем языка как отклонения от норм и характеризуются определенной спецификой, отражающей национально-языковую принадлежность автора текста. Несмотря на то, что инофон стремиться следовать нормам русского языка, на котором создается текст, так или иначе проявляются особенности «родной» письменной традиции [5, с. 6].

Погрешности или недостатки речи, которые являются следствием различий в социокультурном восприятии мира (участник коммуникации воспринимает реалии, явления, нормы поведения другой культуры через призму усвоенной им модели миропонимания), а также результатом следования «родной» текстовой норме лингвисты определяют как **социокультурные ошибки, речевые недочеты, речевые экзотизмы для носителей русского языка, китаизмы** [7, с. 184–185].

Выявление и анализ недочетов такого рода предоставляет возможность «смоделировать иноязычный акцент целого языкового коллектива» [5, с. 6] – китайский акцент в русскоязычной письменной речи. Результаты этой работы можно использовать с целью предупреждения и коррекции ошибок, обусловленных социокультурной и межъязыковой интерференцией в процессе обучения русскому языку как иностранному.

На основе анализа письменных текстов китайских русистов (соглашение о сотрудничестве, приветственное слово, преамбула договора, договор о сотрудничестве, деловые этикетные письма, студенческие сочинения) нами были выделены следующие типы китаизмов.

12. Экспрессивность и эмоциональность текстов официально-делового стиля.

Деловые документы на китайском языке наряду с когнитивной информацией (объективные сведения) содержат элементы эстетической и эмоциональной информации (т.н. ресурсы активной стилистики (□ □ □ □)). Эту же тенденцию можно проследить и в текстах официально-делового стиля, созданных китайскими авторами на русском языке: 1) ***Восхваляйте дружбу с помощью поэзии, подчеркивайте исторические воспоминания в поэтическом диалоге. Оглядываясь на 73 года назад, можно сказать, что китайско-российские отношения прошли очень необычный путь развития;*** 2) ***В последние два года взаимные визиты между двумя университетами были заблокированы эпидемией, но наш энтузиазм в отношении обменов и сотрудничества никогда не уменьшался.*** Повышенная эмоциональность, экспрессивность и живость речи не характерны русскому деловому стилю.

2. Образность, обилие ассоциаций и витиеватость. Китайский письменный дискурс характеризуется сложностью и замысловатостью, образностью выражения мысли [3, с. 19]. Известно, что китайская культура характеризуется как высококонтекстная. Характерной особенностью культурного пространства данного типа считается обилие аллегорий, художественных сравнений, метафоричность языка и изысканность стиля. Эти особенности находят отражение в текстах китайских русистов. Приведем примеры: 1) *Это событие [просмотр патриотического воспитательного фильма «Озеро Чанджин»] позволило каждому члену партии*

и активисту получить... **крещение революционным духом**, глубоко осознать историческое значение войны «Соппротивление Америке и помощь Кореи», а также еще раз понять первоначальный замысел и **миссию китайских коммунистов времен глубины их разума**; 2) **Октябрь принес золотую осень, в воздухе витает аромат цветков лавра**. Мы с радостью встречаем столетний юбилей Белорусского государственного университета. Представленные образы являются отражением китайского видения мира, китайской культуры.

3. Многочисленные повторы и уточнения. Для китайцев характерно стремление к уточнению и детализации в тех случаях, когда, с точки зрения европейца, в этом нет никакой необходимости. Речь китайцев часто насыщена повторениями и разъяснениями, при этом сами повторы воспринимаются как подчеркивание важности сказанного, а не стилистический недочет. *Здесь [в Сингапуре] много китайцев*, я чувствовала, что я **в Китае**, а не в другой стране. <...> *Хотя Сингапур – страна с английским языком общения, она очень похожа на Китай*. В общественном транспорте вы **можете ехать с китайцами**. (из студенческого сочинения «Незабываемое путешествие»). Здесь повторы выполняют роль аргументов.

4. Трафаретность и компиляция. Китайские авторы в своих текстах активно используют заготовки, фрагменты своих и чужих текстов, трафареты. «Метод компиляции в письменном дискурсе считается полноценным творческим методом в силу того, что китайскому традиционному мышлению и поведению свойственны стереотипы и трафареты» [3, с. 118]. Следуя этой особенности текстопостроения китайская студентка дважды использовала высказывание *Города как люди* во введении к сочинениям «Мой родной город» и «Город моей мечты».

5. Декларативность и лозунговость, сопровождающиеся повышенной эмоциональностью.

Под влиянием традиции, а также идеологических и патриотических аспектов в воспитании в своих письменных произведениях на русском языке китайские авторы активно используют обороты речи, которые носитель языка воспринимает как чересчур патетичные, гиперболизированные: 1) *В рамках темы «Сто лет борьбы и нового пути» Совместный институт провел различные культурные мероприятия..., демонстрируя таким образом, что и преподаватели, и студенты активно участвуют во внеаудиторной деятельности, их патриотизм и приподнятое настроение. Такое поведение вдохновляет учителей и учеников брать на себя ответственность и двигаться вперед*; 2) *В 8 часов утра на площади Тяньаньмэнь в Пекине состоялось торжественное празднование 100-летия основания Коммунистической партии Китая. Совместный институт организовал для преподавателей и студентов просмотр прямой*

трансляции и глубоко изучил и понял дух важного выступления Генерального секретаря Си Цзиньпина.

13. Активное использование изречений философского характера. В коммуникативном поведении китайской языковой личности большое место занимает уважение к философскому знанию. «Ученых и мыслителей там [в Китае] считают гордостью нации», – отмечает Н.А. Спешнев. На уровне языка эта особенность реализуется в частотности и широте цитирования высказываний мыслителей и философов древности [3, с. 100]: 1) У знаменитого китайского мыслителя и философа есть следующие строки: «Учитесь так, словно вы постоянно ощущаете нехватку своих знаний, и так, словно вы постоянно боитесь растерять свои знания» («Лунъюй»); Мо-цзы говорил: «Воля не сильна, мудрость не раскрыта». Это означает, что люди, которые не являются стойкими, не смогут полностью использовать свою мудрость. Высказывания философов выполняют идейно-эстетическую функцию. Активное употребление афоризмов и устойчивых выражений китайской стороной является своеобразным способом презентации интеллектуального достояния нации.

Итак, выше описаны 6 типов китаизмов, сигнализирующих об иноязычном «акценте» в письменной речи китайских русистов и отражающих особенности китайского мировидения, а также нормы родной культурно-письменной традиции. Ошибки являются результатом и следствием социокультурной и межъязыковой интерференции. Изучение таких ошибок позволяет организовать работу по их коррекции и предупреждению в процессе обучения РКИ.

Литература

1. Дымарский, М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 328с.
2. Кузьмина Л.Г., Сафонова В.В. Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучаемых // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5. – С. 31– 34.
3. Спешнев Н.А. Китайцы: особенности национальной психологии. – СПб.: КАРО, 2012. – 330 с.
4. Трафарет // Литературная энциклопедия: в 11 т. / редкол.: П.И.Лебедев-Полянский [и др.]; отв. Ред. В.М. Фриче. – М.: Изд-во Ком. Акад.; Секция лит., искусства и яз., 1930. URL: <https://rus-literature-enc.slovaronline.com> (дата обращения: 25.02.2023).
5. Шишкина Т.Г. Русский Акцент в письменном переводе: морфологический уровень: автореф. Дис. ... канд. Филол: 10.02.04; МГУ. – М.: МГУ, 1996. – 20 с.
6. Ян Ф. Обучение письменной речи студентов-филологов во внеязыковой среде // Известия Томск. Полит. Ун-та. – 2011. – Т. 319. – № 6. – 182–185.

Kasiuk N.S.
Dalian University of Technology
nataliakas@yandex.by

The “Accent” in the Written Texts of Chinese People Created in Russian as a Reflection of Interference

The article analyzes the text-forming activity of Chinese people in Russian in the aspect of identifying characteristics reflecting the peculiarities of the Chinese worldview, as well as the norms of the Chinese cultural and written tradition.

Keywords: Russian as a foreign language, written speech, foreign accent, interference, language norms.

Кобзарева Лариса Андреевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя общеобразовательная школа №3»
larisa197201@yandex.ru

Юродство как феномен русской культуры

В научной статье рассматривается феномен юродства, который является поистине русским явлением. В результате анализа выявлено, что для русской культуры этот феномен не является случайным, так как для русского человека свойственны правдивость, борьба с несправедливостью в любой ее форме, тяготение к религии, самоуничижение (недостаточная самооценка), все эти черты мы можем наблюдать у блаженных.

Ключевые слова: православие, культура, юродство, блаженные.

Суть феномена юродства сложна для понимания, несмотря на обилие информации по этому вопросу. Это связано с тем, что юродство является частью русской самобытной культуры, а также с трансформацией лексического значения разных слов.

Кого называют юродивыми? **«Юрѡдство** (от старославянского оуродъ, юродъ – «дурак, безумный») – намеренное старание казаться глупым, безумным. В православии юродивые – слой странствующих монахов и религиозных подвижников. Целями мнимого безумия (*юрѡдства Христа ради*) объявляются обличение внешних мирских ценностей, сокрытие собственных добродетелей и навлечение на себя поношений и оскорблений» [8]. В «Алфавите духовном» (XVII в.) говорится: «Урод есть, иже естеством уродится что какво, а юрод наречется буй и несмыслен» [2]. Именно с этого периода времени и разделяются лексические значения слов. Всего 36 юродивых признано на Руси. Они появились, чтобы сменить волхвов, и были почитаемы: «юрѡдство – «самоизвольное мученичество», маска, скрывающая добродетель. Богословие учит различать юродство природное и юродство добровольное, “Христа ради”» [4]. Получается, что эти люди не глупцы, они, добровольно надев на себя маску безумцев, навлекали на себя оскорбление и поношение и совершали таким образом духовный подвиг ради Бога. Кто из нас не знает таких имен,

как Ксения Петербургская, Василий Блаженный? Их боялись даже цари. Известно, что юродивый Никола Салос спас город Псков от многочисленных казней, укорив Ивана Грозного в жестокости. А гроб с телом Василия Блаженного нес сам Иван Грозный.

В начале XX века история юродства обрывается. Но является бесспорным, что оно сыграло важную роль в истории России и повлияло на русскую ментальность в целом. «Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство Небесное» (Мф. 5:3) [1]. Многие из нас знакомы с одной из заповедей Господа, но далеко не каждый знает, что означает эта фраза. Нищим духам принадлежит Небесное Царство, так как им не на что надеяться, кроме милости Бога, они не привязаны к материальным ценностям, не ждут благодарности, они смиренны. Такое смиренномудрие – умение принимать от жизни все и благодарить Всевышнего – присуще блаженным или юродивым «Христа ради». Принято считать, что это особый чисто русский вид святости. Очистив свою душу, они становились ближе к Богу, совершая порой поступки, не поддающиеся логике, а впоследствии поражающие глубоким смыслом. Стоит отметить, что практически все блаженные были наделены пророческим даром.

Путешественник из Англии Джильс Флетчер писал о них так: «Блаженных народ очень любит, ибо они, подобно пасквилям, указывают на недостатки знатных, о которых никто другой и говорить не смеет» [9]. Можно сделать предположение, что любовь к ним объясняется доступной для понимания простых людей демонстрации их веры в Бога, пути к истине посредством социальной или телесной практики, а не проповедями или интерпретациями библейских истин.

Юродство изначально не является русским явлением, так как возникло в Византии, но там блаженные были монахами – чернецами, а на Руси подобных им было немного. Постепенно в Византии юродство исчезает, благодаря литературе известно всего о шести блаженных в тот период, а на Руси такой подвиг христианского благочестия получил широкое распространение. «Необычное обилие «Христа ради юродивых», или «блаженных» в святцах Русской Церкви и высокое на родное почитание юродства до последнего времени, действительно, придает этой форме христианского подвижничества национальный русский характер» [7].

В качестве юродивого на страницы исторических источников первым попал киево-печерский монах Исаакий (дата смерти – 1090 г.). Это единственный известный почитаемый блаженный в Киеве, впоследствии феномен переместился в центральную Россию, завоевав общепризнанную популярность до начала XX века.

Существует несколько причин популярности этого явления в России: «Юродивые заполнили пустоту, образовавшуюся в церкви после эпохи святых князей. Москва слишком бюрократизировалась, а церковь сделалась слишком раболепной; тем самым отвержение зла стало

возможным лишь в форме отвержения мира вообще. Расцвет юродства пришелся на время Стоглава и Домостроя, когда свобода человеческой личности в наибольшей степени подавлялась. В то же время юродивый оказался единственной фигурой, имевшей моральное право критиковать церковь, ибо он делал это, не нарушая принципа соборности» [7].

Следующей причиной стало наличие богатой почвы для пародирования, то есть «смехового мира». Смех для Руси всегда был обнажающим правду, он, по мнению Д.С.Лихачева [3], избавлял реальность от покровов этикета, от искусственного неравенства. Блаженность, или дурость, обнажала правду от условностей, привычек, социальной несправедливости. Страдание людей от произвола имеющих власть – другая причина распространения юродства. Простой человек не только не мог добиться истины, но часто за эту истину и страдал. А указывать на недостатки действий правителю было очень опасным делом. Для юродивых – это возможность усмирить гордыню, а если блаженного и казнили, то за правду и веру (но это случалось редко).

История Отечества хранит в памяти имена юродивых, которые определяли жизнь страны, помогли обрести веру нуждавшимся. В честь них воздвигнуты храмы во многих городах России: стоит вспомнить Храм Василия Блаженного в Москве, часовни и храмы в честь святой Ксении Петербургской.

А.С. Пушкин в «Борисе Годунове» отобразил события, происходившие в конце XVI – начале XVII века, показывая драматичные факты русской истории. Трагедия наполнена глубоким реализмом, исторической верностью, точным изображением картин достоверной русской жизни. Именно поэтому в ней показаны боярство, духовенство, народ – все слои населения того времени.

В трагедии важную роль играет образ юродивого «Христа ради». Сам А.С. Пушкин указывал, что образ блаженного Николки является собирательным: в нем воплотились черты юродивого Иоанна, по прозвищу Большой Колпак, Василия Блаженного, особо почитаемого в народе, и Николая Псковского. Для этого замысла поэт читал «Историю государства Российского» Н.М. Карамзина, обращался к житийной литературе и летописям.

Сцена с участием блаженного появляется практически в самом конце произведения: читатель видит Николку на соборной площади в Москве. По объему этот эпизод занимает около страницы текста. Но поэт включил ее в драматическое произведение для того, чтобы наиболее полно раскрыть образ царя, потому что именно святому удастся обличить царя, указывая на самую важную причину страшных бед, постигших Россию. Царь «тринадцать лет сряду» [6, с. 38] видел во сне убитого младенца, а затем тревоги обострились:

Ни власть, ни жизнь меня не веселят;

Предчувствую небесный гром и горе... [6, с. 58]

Обижаемый даже детьми, Николка обращаясь к царю произносит:

Борис, Борис! Николку дети обижают...

Вели их зарезать, как ты зарезал маленького царевича. [6]

На просьбу царя молиться за него святой говорит: *«Нет! Нет! Нельзя молиться за царя Ирода – Богородица не велит»* [6, с. 39]. Так юродивый открыл царю то, что давно тому не давало покоя, показывая обреченность правителя, ведь за него нельзя даже просить у Бога. Государь, понимая и принимая прозорливость Николки, догадывается, что вызывает к себе только жалость.

В «Борисе Годунове» трагическое умело сплелось с комическим, так получилась не только историко-политическая, но и духовно-нравственная трагедия, максимально приближенная к действительности.

Юродивый Николка в драме носит вериги: *«в железной шапке, обвешанный веригами»* [6, с. 36], он похож на ребенка: его обижают мальчишки, он поет детскую песню и горько плачет, когда у него забирают милостыню. Святой обладает даром прозорливости, осуждает зло.

В начале XX века юродство, как особенность русской культуры, уходит из нашей культуры, поэтому примеров в литературе меньше, но самым ярким является Юшка из одноименного рассказа А.П. Платонова. Мы не знаем, какое отношение к религии у главного героя, но во многом он напоминает нам юродивых.

Никто не знает, откуда пришел Юшка в село, ведь родственников у него не было. Обращаем внимание на тот факт, что настоящее имя у героя Ефим, а все звали его Юшкой (Ксения Петербургская, Иоанн тоже называли себя другими именами). Мужчина *«одежду носил долгие годы одну и ту же без смены»* [5, с. 123] – эта фраза относит нас к образам святых, которые пренебрегали одеждой, а порой даже ходили нагими. *«Юшка чаю не пил и сахару не покупал, он пил воду»* [5, с.123] – такой отказ от простых радостей вызывает недоумение у местных жителей, которые не понимают, куда девают заработанные деньги Юшка. Поэтому взрослые так пугали детей Юшкой: *«Вырастешь, и будешь ходить летом босой, а зимой в худых валенках, и все тебя будут мучить, и чаю с сахаром не будешь пить, а одну воду!»* [5, с.124]. Увидев такое пренебрежение, дети издевались над героем, а тот не понимал, откуда в них столько злости.

Покой себе герой находил на природе: *«на душе у Юшки было легко, в грудь его входил сладкий воздух цветов, пахнувших влагой и солнечным светом»* [5, с. 125].

Каждый житель села вымещал свою злость на Юшке: было плохое настроение или не ладились дела. *«Лучше бы ты умер, Юшка... Зачем ты живешь?»* [5, с. 124] – такие страшные слова говорила ему хозяйская дочь, приводившая не раз его избитого и окровавленного домой. А его жизнь – это любовь к людям, которую в конце рассказа удалось понять далеко не каждому, *хотя «к*

телу умершего пришли проститься с ним все люди, старые и малые, весь народ, который знал Юшку и потешался над ним и мучил его при жизни» [5, с. 126].

Однажды в селе появилась девушка и стала задавать вопросы Ефиму Тимофеевичу. Тогда и поняли, ради чего жил на земле тот, над которым все потешались. Она, выучившаяся на деньги старого помощника кузнеца, стала лечить людей, обижавших человека, который отдавал от себя все ради чужого ребенка. Ее самозабвенная любовь к людям передалась ей от названного родителя, поэтому *«весь день она лечит и утешает больных людей, не утомляясь утешать страдание и отдалять смерть от ослабевших» [5, с. 126].*

Как и реальные блаженные, Юшка вызывал презрение к себе, они молились в одиночестве ночью, а он уходил в одиночестве на природу; его называли прозвищем, он осуждал зло, культивировал душевную доброту, призывал жить по христианским законам.

В 2006 году режиссер Павел Лунгин представил нам фильм «Остров» на религиозную тематику, который заслужил особую любовь зрителей. Он понятен всем: молодой человек, боясь за свою жизнь в годы войны, предал старшего товарища, а потом 30 лет вымаливал свой грех у Бога. Он награжден прозорливостью, молится за людей и совершает чудеса, но мучается за убийство. Когда в приезде моряке он узнает того, кого считал им же убитым, и получает от него прощение, то со словами покаяния отходит к Богу, предупреждая о своей кончине монастырскую братию.

На первый взгляд, отец Анатолий – старец, а не юродивый «Христа ради». Он терпел много уроков от местной братии, вызывая и зависть за свой дар, и непонимание его поступков. Порой он вел себя вызывающе: кукарекал на колокольне перед пожаром, пренебрежительно общался с настоятелем монастыря, даже сжег его сапоги и одеяло. Нелепо выглядят его многие поступки: отказ от участия в церковных службах и таинствах, кидание головешек в игумена. Театрально смотрятся сцены с изгнанием бесов, спектакли с определением будущего. Жил он к грязной топке, спал на угле, отказался от всех мирских радостей. Он не искал славы, ведь выдавал себя за келейника старца, с помощью которого якобы и помогал людям, таким образом умиряя гордыню и указывая на свою недостойность перед Богом.

Финал фильма вселяет в зрителя надежду, что тот, кто оступился, а потом молился с верою, всегда может надеяться на прощение. В образе отца Анатолия есть тайна высокого познания мира, что-то недоступное обычным людям. Он подает христианские уроки, но делает это, как блаженный. Для этого обратимся к цитатам из фильма (эпизод беседы с настоятелем):

- *Что ты делаешь, отец Анатолий?*
- *Читаю книгу грехов человеческих. Сейчас дочитаю, в печку ее, и нет греха.*
- *Что это ты творишь, окаянный?*

– *Собираюсь вторую страницу читать.*

– *Какая же это страница, когда это сапоги мои?*

Или разговор о смерти, когда окружающие его считали практически святым.

– *Отец Анатолий, умирать не страшно?*

– *Умирать не страшно... Страшно перед Богом стоять – грехи дают.*

Образ главного героя характеризуется презрением к самому себе и общественным приличиям, самоуничижением, он призван обличать зло и несправедливость и нести христианские заповеди.

Существует несколько причин популярности юродства в России: 1) юродивые заполнили пустоту, образовавшуюся в церкви после эпохи святых князей, так как отвержение зла стало возможным лишь в форме отвержения мира вообще; 2) наличие богатой почвы для пародирования, то есть «смехового мира», а смех для Руси всегда был обнажающим правду; 3) страдание людей от произвола имеющих власть.

Проблемы, связанные с изучением феномена юродства, остаются актуальными до сих пор, позволяя не только прикоснуться к тайнам произведений искусства, но задуматься над вечными вопросами бытия, ведь каждое произведение, рассмотренное в этой работе, несет нравственные уроки.

Литература

1. Библия. [Электронный ресурс] URL: <http://allbible.info/bible/sinodal/4ki/20> (дата обращения 08.06.18).
2. Иванов С.А. Византийское юродство [Электронный ресурс] URL: <https://bobruisk.guru/pochemu-yurodstvuet-yurodivyiy> (дата обращения 16.07 18).
3. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. Л.: Наука, 1984. –295 с.
4. Панченко А.М. Юродивые на Руси [Электронный ресурс] URL: <https://religion.wikireading.ru/2679> (дата обращения 30.11.17)
5. Платонов А.П. Рассказы. – М: Художественная литература. 1983. – 254 с.
6. Пушкин А.С. Драматические произведения. Проза. – М: Художественная литература. 1982. – 760 с.
7. Федотов Г.П. Святые Древней Руси [Электронный ресурс] URL: <https://religion.wikireading.ru/143746> (дата обращения 09.08.18)
8. Юрков С. Е. Православное юродство как антиповедение // Юрков С. Е. Под знаком гротеска: антиповедение в русской культуре (XI-начало XX вв.). СПб., 2003.

9. Юродство на Руси [Электронный ресурс] URL: <http://историиземли.рф/yurodstvo-na-rusi.html> (дата обращения 09.08.18)

Kobzareva Larisa Andreevna

Municipal Budgetary Education Institution «Secondary General Education School 3»

Foolishness is a phenomenon of Russian culture

The scientific article discusses the phenomenon of foolishness, which is a truly Russian phenomenon. As a result of the analysis, it was revealed that this phenomenon is not an accidental for Russian culture, truthfulness, the fight against injustice in any of its forms, the attraction to religion, self-abasement (insufficient self-esteem) are characteristic of a Russian person we can observe all these features in the blessed.

Key words: orthodoxy, culture, foolishness, blessed.

Колюшко Татьяна Владимировна

Пензенский государственный университет

mariner77@mail.ru

К вопросу формирования ценностного отношения к российской культуре у иностранных студентов-бакалавров как важного фактора их культурной и языковой адаптации в российском вузе

Статья посвящена проблемам, связанным с формированием ценностного отношения к российской культуре иностранных студентов бакалавриата, как важному фактору для их культурной и языковой адаптации в российском университете. 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 — всё это находится в абсолютной зависимости от эффективности процессов адаптации иностранного обучающегося, начиная с первого этапа обучения русскому языку, к российским условиям обучения и проживания. «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 ещё 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 вхождения 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, во-вторых, 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 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, – все 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 обучающиеся 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 для студентов 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 (иностранной) культуре;
- проговаривание и проигрывание различных речевых ситуаций, которые выявляют различия разнообразных культур;
- создание реальных ситуаций, которые позволили бы студенту-иностранцу ознакомиться с характерными особенностями иностранной, 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 [6]. Успешность адаптации иностранных учащихся зависит от характеристики социокультурной среды, 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, посещении различных культурно-исторических мест и т.п. Мы стараемся активно приобщать иностранных студентов к самобытной национальной культуре российского государства, прочтению и обсуждению 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 реализует адаптационный компонент социо- и поликультурного содержания обучения для решения глобальных задач на современном уровне.

У иностранного учащегося формируется так называемый «культурный образ» — это 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» [1] предмета, явления, процесса, чего-то нового, неизвестного иностранному учащемуся.

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 таких общеуниверситетских праздниках, как «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 перечислять 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.

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.
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 / Актуальный вопросы психологии и педагогики в современном мире Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – № 2. – Санкт-Петербург, 2015. – 259 с.
4. Зинковский А. В. Адаптация иностранных студентов к обучению в университетах России // Обучение иностранных студентов: состояние и перспективы. СПб. 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. – М : Гардарики, 2003. – 615 с.
7. Пассов Е.И. Русское слово в методике как путь в мир русского слова, или Есть ли у методики будущее? – Санкт-Петербург: МИРС, 2008. – 59 с.

Koliuzhko T.V.

Penza State University

On the issue of Forming a Value Attitude to Russian Culture among foreign undergraduate Students as an important Factor of their Cultural and Linguistic Adaptation in a Russian university

The article is devoted to the problems related to the formation of value relations to the Russian culture of foreign undergraduate students as an important factor for their cultural and linguistic adaptation at a Russian university. 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.

Косинская Александра Сергеевна

Независимый исследователь

aleksandra-hromo@mail.ru

Образ художника в рассказе Дж. Р. Р. Толкина “Leaf by Niggle” («Лист Ниггла»)

В статье рассматривается философия художественного творчества Дж. Р. Р. Толкина на примере созданного им в 1945 году образа художника с говорящей фамилией Ниггл (маленький, незначительный) в рассказе «Лист Ниггла». Описаны основные особенности этого художественного образа, прослеживается связь основной идеи рассказа с рассуждениями о смысле творчества в эссе и письмах автора.

Ключевые слова: Дж. Р. Р. Толкин, «Лист Ниггла», художник, творчество, исповедальность.

Наше исследование направлено на выявление роли авторской концепции художественного творчества в произведении “Leaf by Niggle” («Лист Ниггла») Дж. Р. Р. Толкина. Представления писателя о творческом процессе, на наш взгляд, наиболее полно воплотились в созданном им образе художника, так как при раскрытии внутреннего мира героя автор много размышляет о роли искусства в жизни созидающей личности, о понимании творческого процесса и его результата непосредственным окружением художника и последующими поколениями людей, и наконец, Толкин открывает читателю взгляд на художественное творчество своего героя *sub specie aeternitatis*. Многие размышления Толкина имеют ярко выраженную исповедальную направленность, поэтому рассказ-размышление о роли творчества в жизни художника прочитывается и как своего рода «духовная биография» самого автора. Таким образом, представляется целесообразным описание представлений знаменитого инклинга о художественном творчестве и его роли в жизни человека на материале рассказа «Лист Ниггла». Психологический метод литературоведческого анализа в рамках комплексного подхода к изучению текста позволяет выявить основные особенности авторского восприятия феномена искусства и роли человеческого творчества в художественной антропологии Толкина. Такое изучение творческого наследия писателя, на наш взгляд, способно пролить свет на философию творчества Толкина, а в рамках сравнительно-сопоставительного метода (в дальнейших исследованиях) – и других членов неформального литературного товарищества инклингов.

Как отметила Т. В. Федосеева, художественная антропология литературы рассматривает произведение с точки зрения устоявшейся в литературоведении XX века триады: автор – герой – читатель [5, с.2]. Учитывая предельно исповедальный характер текста «Лист Ниггла», мы можем отметить, что анализ образа главного героя позволяет читателю если не проникнуть в «творческую лабораторию» писателя, то почувствовать и, возможно, разделить его отношение к процессу творчества, приобщаясь через чувства героя (очевидно, созвучные автору) к художественной философии творчества Толкина.

Герой Толкина носит говорящее имя *Niggle*, в переводе с английского – ‘придирка, мелочная претензия, жалоба’ [1, с. 517]. Автор-повествователь в первом же предложении называет его *a little*

man called Niggle, усиливая значение имени эпитетом «маленький». Таким образом, Толкин предлагает своему читателю взгляд на героя как на «маленького человека» [4, р. 3]. Вероятно, поэтому Ниггл начала рассказа – художник «не из тех, кто имеет успех» (здесь и далее пер. С англ. Ю. Соколова): *Niggle was a painter. Not a very successful one, partly because he had many other things to do...* [7, р. 1]. Сам герой связывает свою неуспешность прежде всего с тем, что «слишком много находилось у него разных дел» [4, с. 287]. Однако здесь в оригинальном тексте мы встречаем первое проявление авторской модальности – *partly* (автор как будто понимает чувства своего героя, но всё же лишь «отчасти» согласен с его версией причины). «Сомнения» автора в правоте героя как форма авторской модальности переданы и при помощи синонимичного повтора: *he thought* («он думал»), *in his opinion* («по его мнению»). И всё же автор с присущей Толкину тщательностью исследует внутренний мир своего героя. Здесь читатель узнаёт о том, какие картины возникают в фантазии Ниггла, какие чувства он испытывает «в душе», когда его посещают гости или он должен решать неинтересные ему бытовые вопросы. Многие реплики главного героя в диалогах, как и его поступки в повествовании сопровождаются авторским комментарием, описывающим чувства Ниггла. (*“Of course,” said Niggle; though other words were in his heart, which at the moment was merely soft without feeling at all kind*). Именно такие «психологические» комментарии автора, на наш взгляд, и придают тексту исповедальный характер, благодаря описаниям тончайших нюансов чувств героя (русс. «сердце его было просто мягким, но он не чувствовал доброты» [4, с. 307]).

В письме к Джейн Нив (тёте писателя) от 8–9 сентября 1962 года Толкин отмечает, что Ниггль, по его мнению, – это «реальная личность, в которой смешалось и хорошее, и дурное, а вовсе не «аллегория» какого-то отдельного порока или добродетели» [3, с. 294]. Здесь же автор признаётся, что этот рассказ «меня до сих пор трогает несказанно, всякий раз, как я его перечитываю» [там же] и сообщает своему адресату биографические подробности (историю тополя, который был виден из окна писателя, волновавшее его легчайшее движение листьев на ветру и др.), заканчивается же письмо рассказом Толкина о «Властелине Колец», произведении, которое автор вдруг называет своим «внутренним деревом» [там же] с явной отсылкой на главную картину Ниггла.

Основной конфликт рассматриваемого рассказа рождается из невозможности для Ниггла закончить любимую картину ввиду скорого отъезда в «ненавистное путешествие» (аллегория смерти героя). Следует отметить, что после смерти герой в больнице (своеобразная аллегория чистилища) преодолевает отражённое в его имени проклятие – внутренне ворчать на всех, кто отвлекает его от творчества. И тогда, к удивлению читателя, Ниггл попадает в мир той картины, которую он так мечтал написать. Исследователи творчества Толкина [Lee, p.89], [Паксютов, с. 35–36] не раз отмечали близость философских взглядов Толкина идеям философии неоплатонизма.

Согласно одной из идей, «воображение поэта – это эхо Первоначального воображения» [Паксютов, с. 35]. Именно с Первоначальным прообразом своей картины в конечном счёте встретился художник, и оказалось, что его картина, изображала для Ниггла преддверие рая. Характерно, что в Высшей реальности словно бы оживающего художественного мира, Ниггл не один. Герой встречает здесь столь часто раздражавшего его при жизни Пэриша, и Толкин, с присущей ему любовью к игре слов, называет их дружественный союз словосочетанием *Niggle's Parish* (дословно: «приход придиры»). Интересно, что не только картина Ниггла обретает свойства Высшей реальности, но и человеческая дружба становится абсолютной, в результате чего Пэриш из назойливого соседа превращается в «Ближнего», дополняющего творческое дарование Ниггла своим талантом садовника, с одной стороны, и дарящего ему высокую радость дружбы – с другой.

Из всего вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Во-первых, рассказ «Лист Ниггла» имеет ярко выраженную исповедальную направленность благодаря попытке автора разобраться в тончайших нюансах чувств своего героя и оценить его мысли, чувства, слова и поступки с точки зрения христианской этики (для этого в рассказе вводится образ «чистилища»).

Во-вторых, философия творчества Толкина восходит к идеям неоплатоников и, безусловно, испытала влияние средневекового спора реалистов и номиналистов (Толкин, как и многие другие инклинги был на стороне христианского реализма).

В-третьих, гениальные произведения искусства, по мысли Толкина, являются эхом Великого Творения, а их «малые творцы» могут приобщаться к Высшей реальности через преображённую форму собственных произведений.

И, наконец, в Высшей реальности (представленной в рассказе Толкина) преображаются не только люди и их искусство, но и отношения между людьми.

Литература

1. Новый Большой англо-русский словарь (в 3-х томах) т. 2 // Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова, А. В. Петрова и др. Москва : Русский язык, 2003. – 832 с.
2. Паксютов Г. Д. Толкин и скрытые смыслы «Властелина колец». Москва : Вече, 2021. 288 с.
3. Толкин Дж. Р. Р. Письма. Под ред. Хамфри Карпентера и Кристофера Толкина. / пер. С англ. С. Б. Лихачевой. Москва : Эксмо, 2004. 576 с.
4. Толкин Дж. Р. Р. Сказки волшебной страны / пер. С англ. Ю. Р. Соколова. Москва : АСТ, 2010. 413 с.

5. Федосеева Т. В. О литературной антропологии и антропоцентризме современного литературоведения // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2016. №3 (52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-literaturnoy-antropologii-i-antropotsentrizme-sovremennogo-literaturovedeniya> (дата обращения: 25.09.2022).
6. Lee S. D. (ed.) A Companion to J. R. R. Tolkien. Chichester : John Wiley & Sons, 2014. 568 p.
7. Tolkien J. R. R. Leaf by Niggle (ebook) Trinity Forum, 2003. 22 p.

Kosinskaya A.S.
Independent researcher
aleksandra-hromo@mail.ru

The image of the artist in the story of J. R. R. Tolkien “Leaf by Niggle”

The article deals with the philosophy of artistic creation of J. R. R. Tolkien on the example of the image of Niggle the artist created by him in 1945 in the story “Leaf by Niggle”. The main features of this literary hero are described and at the same time the connection of the main idea of the story with Tolkien’s philological thought on the meaning of artistic creation in his essays and letters are being traced.

Keywords: J. R. R. Tolkien, “Leaf by Niggle” artist, creativity, the author’s modality, confessional type of text.

Кочуланова Екатерина Владимировна
Михайловская военная артиллерийская академия
sirena248@gmail.com

Реализация принципов этнопедагогики в процессе преподавания русского языка как иностранного в полилингвальной группе

Статья призвана раскрыть особенности реализации принципов этнопедагогики в условиях преподавания русского языка как иностранного в межнациональных учебных коллективах. В работе освещаются основные проблемы использования этнопедагогических принципов в полилингвальной аудитории, указываются пути их преодоления. В результате очерчивается круг методических рекомендаций по применению принципов этнопедагогики в образовательном процессе с неоднородной по национальному составу группой студентов.

Ключевые слова: этнопедагогика, учёт национальных особенностей, межнациональный учащийся коллектив, личностно-ориентированное обучение, русский язык как иностранный.

Вопросы, связанные с национально-ориентированным обучением русскому языку как иностранному (РКИ), всё чаще становятся предметом исследовательского интереса. Данный факт детерминирован необходимостью постоянного поиска наиболее эффективных способов и методов преподавания неродного языка, которые отвечали бы этническим особенностям членов учащегося коллектива, позволяли бы преодолевать трудности освоения РКИ. Такой подход актуализирует требования личностно-ориентированного обучения, его индивидуализации и персонификации, что

зафиксировано в государственных документах, регламентирующих деятельность образовательных организаций.

На сегодняшний день контингент иностранных граждан, прибывающих в Россию для получения образования, достаточно обширен. Преподавателю важно учитывать этнообусловленные факторы при организации работы с представителями различных культур с целью повышения качества образования, что требует от педагога грамотного подхода в выборе методов и приёмов работы. Данный принцип ложится в основу термина «этнопедагогика», понимаемого в качестве научной области, в поле интересов которой входит «круг целей и задач, методов, форм, приемов и способов, характерных исключительно для определенной национальной (этнической) педагогики» [1, с. 160].

Например, исследователями выявлено, что китайские обучающиеся в силу природной скромности, замкнутости и стеснительности неактивно включаются в устную коммуникативную деятельность [5], тогда как задания по созданию собственного речевого произведения всегда вызывают особый интерес у представителей арабских национальностей [2], которые проявляют активность не только в усвоении того объёма материала, который был дан преподавателем, но и проявляют стремление в расширении границ изученного, особенно в процессе овладения разговорной стороной русской речи [3, с.58]. Представители азиатских национальностей, как показывают исследования, труднее включаются в выполнение творческих заданий, в то время как их европейские и арабские товарищи легко выполняют подобные упражнения [4, с. 206].

Симптоматично, что реализация принципов этнопедагогики более эффективно проходит в моноколлективах, где среди числа обучающихся оказываются представители одной национальности. Но, как показывает практика, зачастую в условиях российского вуза в одной учебной группе могут одновременно осваивать дисциплину «Русский язык как иностранный» студенты, прибывшие из разных государств и говорящие на разных языках, а следовательно, обладающие неодинаковыми психологическими характеристиками. Это создаёт неизбежные трудности для преподавателя РКИ, которые возникают:

- в процессе отбора методов и приёмов взаимодействия с обучающимися в рамках аудиторных занятий;
- в практике организации самостоятельной работы студентов;
- в достижении эффективности межличностной коммуникации в среде обучающихся;
- в выборе форматов упражнений, содержании текстов и т. д.

Однако следует отметить, что полилингвальный учащийся коллектив представляет собой плодотворное поле для развития навыков межкультурной коммуникации, а разнородность

этнообусловленных психологических характеристик студентов выступает мотивом к реализации дифференцированного обучения, также оказывающего положительное влияние на уровень достигнутых образовательных результатов.

Таким образом, именно дифференциация в организации процесса овладения РКИ, проявляющаяся, в частности, на уровне предлагаемых заданий для аудиторной и внеаудиторной работы, становится одним из главных инструментов преподавателя русского языка как иностранного, стремящегося учитывать этнические особенности студентов с целью достижения эффективности обучения.

Дифференциация может проходить и на уровне определения объёма учебного материала и упражнений, необходимых для автоматизации лексических и грамматических навыков. В частности, для более активных и быстро выполняющих задания студентов (например, арабских и кавказских национальностей) преподаватель может предложить составить 10 предложений, демонстрирующих изучаемое языковое явление. Тогда как для представителей восточных национальностей (обучающихся из Лаоса, Камбоджи и т. д.), склонных к долгому обдумыванию и медлительности (обусловленными в том числе и религиозно-философскими основами жизни Востока), только 5.

Представителям азиатских национальностей, тяготеющим к более охотному выполнению письменных заданий, преподаватель русского языка как иностранного может давать больше заданий, предполагающих письменную форму речевой деятельности. Например, в качестве коммуникативного упражнения или заданий послетекстового этапа урока психологически более темпераментным обучающимся следует предлагать формулирование собственного речевого произведения в устном представлении, тогда как тех, кто слабо проявляет инициативу к свободному общению, плодотворно нацелить на создание эссе или письма другу. Однако такой подход не отменяет задачу преподавателя, связанную с развитием устно речевых навыков всех студентов, поскольку все они по итогам освоения образовательной программы должны достигнуть определённых результатов в рамках всех видов речевой деятельности.

Дифференцированный подход плодотворен и при работе над семантизацией новой лексики, а также при реализации фонетической работы, предваряющей знакомство с текстом. Зачастую представители азиатских национальностей тяготеют к работе со словарём в процессе освоения нового лексического материала. Даже в условиях наличия других (например, визуальных средств семантизации) такие студенты всё же обращаются к справочным материалам для уточнения значения слов. Тогда как жестовую, иллюстративную форму трансляции семантики, объяснительные средства, применение рядов антонимов и синонимов с большим интересом

воспринимают молодые люди из стран Ближнего Востока и Африки. Кроме того, как показывает практика, обучающиеся из стран Азии испытывают больше фонетических трудностей, связанных с правильностью произношения, и следовательно, нуждаются в более длительной и тщательной работе по автоматизации артикуляционных и интонационных навыков. Данные факты также следует учитывать преподавателю РКИ при организации предтекстовой деятельности на уроке.

Таким образом, этнопедагогические принципы в полилингвальном коллективе реализуются преподавателем РКИ посредством активного внедрения дифференцирующего подхода, который охватывает аудиторную и внеаудиторную деятельность. При этом педагогу важно: разнообразить предтекстовый этап и этап введения новой лексики различными способами семантизации; учесть возможности и потребности обучающихся при развитии фонетических навыков; применить парную и групповую работу на уроке, когда в микроколлективах будут находиться представители разных национальностей с целью «уравнять» силы; оптимизировать объём выполняемых упражнений под индивидуальный, национально обусловленный темп работы курсантов; использовать возможности неоднородной по национальному составу группы для развития навыков обучающихся в области межкультурной коммуникации.

Литература

1. Богданова В. П. Этнопедагогика в современном образовательном пространстве Российской Федерации // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 3. – С. 160–163.
2. Бурнисса А. Лингводидактические основы обучения виду русского глагола арабских студентов-филологов на начальном этапе: дисс...канд. Пед. Наук. – Москва, 2005. – 297 с.
3. Виктор О. М., Снегурова Т. А., Квашина Т. С. Стратегия организации самостоятельной работы студентов-иностранцев // НТУ «ХПИ». – 2018. – С. 57–60.
4. Коломейцева Е. Б. Этнометодика в преподавании РКИ англоязычным учащимся. Из опыта работы // Актуальные вопросы филологических исследований: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Н. М. Шанского, Краснодар, 31 марта 2022 года. – Краснодар: КубГТУ, 2022. – С. 205–212.
5. Тань Яньцзе. Этнопсихологические особенности обучения китайских учащихся // Молодой учёный. – 2017. – № 17 (151). – С. 288–291.

Implementation of the principles of ethnopedagogics in the process of teaching Russian as a foreign language in a multilingual group

The article is intended to reveal the features of the implementation of the principles of ethnopedagogics in the context of teaching Russian as a foreign language in a multilingual audience. The paper highlights the main problems of using ethnopedagogical principles in a multilingual audience and indicates ways to overcome them. As a result, a circle of methodological recommendations is outlined for the application of the principles of ethnopedagogics in the educational process with a group of students with a heterogeneous ethnic composition.

Keywords: ethnopedagogy, considering national characteristics, interethnic student team, student-centered learning, Russian as a foreign language.

Кузёмина Юлия Владимировна

Школа № 2070 имени Героя Советского Союза Г.А. Вартаняна

kuzyomina@sch2070.ru

Лингвокультурологический аспект исследования семиотики производящих основ топонима

В данной статье рассматривается одно из основных направлений антропоцентрической научной парадигмы – адаптация лингвокультурологических исследований к изучению топонимов на примере названий станций Московского метрополитена. В результате этимологического и лингвокультурологического анализа сделан вывод, что данный вид топонимов с точки зрения национально-исторической специфики находится в тесной взаимосвязи с названиями локаций, где расположены номинируемые объекты.

Ключевые слова. Ономастика; топонимика; семиотика; производящая основа; этимология

Современные антропоцентрические векторы развития науки дали новые импульсы лингвокультурологическому направлению, которое, зародившись в XX веке, к настоящему времени сформировалось в отдельную область познания и, используя междисциплинарные методы познания, позволяет проследить отражение исторического и культурного развития представителей того или иного народа в языке. Обзор исследований показывает, что внимание лингвокультурологов все чаще обращается в сторону ономастического пласта, который, будучи результатом реализации потребности людей в номинации объектов окружающей их действительности, часто заключают в себе уникальные национальные представления, опыт, полученный на том или ином историческом этапе или отражают имевшие место экстралингвистические факторы [2, с. 288]. Лингвисты утверждают, что изучение топонимов с лингвокультурологической точки зрения является одной из важных задач современного языкознания, что объясняется тем, что результаты такого рода научных изысканий могут удовлетворить запрос в осмыслении картин мира представителей определенной лингвокультуры, что, в свою очередь, будет способствовать более глубокому пониманию их национального сознания [1, с. 35]. Тем не менее, противоречие состоит в том, несмотря на высокий исследовательский интерес к изучению топонимов с применением лингвокультурологического подхода, отмечается недостаток практических описаний данного языкового пласта с точки зрения демонстрации уникальных национально-культурных черт русского народа. Такое положение дел

делает актуальным изучение лингвокультурного потенциала топонимов на примере одного конкретного региона. В рамках данной статьи внимание сосредоточено на топонимах Москвы, поскольку столица Российского государства, будучи основанной в 1147 г., за тысячелетие пережила множество ярких событий, что не могло не найти отражение в её топонимах. Объект исследования – лингвокультурологический потенциал производящих основ топонимов Москвы. Цель работы – установление лингвокультурной специфики, зафиксированной в производящей основе топонима. Методы исследования – этимологический анализ, сплошная выборка примеров, лингвокультурологический анализ. Новизна данного исследования состоит в том, что в нём впервые на определенной выборке топонимов, которые представлены названиями станций современного Московского метрополитена, показана взаимосвязь между производящей основой и историческими событиями, имевшими место в тех или иных локациях, где располагаются объекты. Практическая значимость определяется возможностью использования представленных материалов на курсах по лингвокультурологии в иностранной аудитории, результаты приведенного этимологического анализа также могут быть задействованы при составлении экскурсионных буклетов по Москве.

На первом этапе исследования обозначим критерии, по которым проводится анализ и отбирается эмпирический материал, для чего уточним рабочие определения таких терминов, как топоним и производящая основа. Топонимы представлены обширным языковым пластом, включающим в себя номинации городов, рек, озер, любых других географических объектов [2, с. 287]. На сегодняшний день существует множество типологий, в рамках которых топонимы предлагается делить по классам, исходя из типа объекта номинации, для настоящего исследования интерес представляют те единицы, которые используются в речи и языке для обозначения урбанистического пространства с точки зрения его картографического представления. Для понимания значения производящей основы важно заострить внимание на соотношении номинанта или имени и вещи или объекта, к которой данный номинант относится. Применительно к топонимам взаимосвязь между этими двумя объектами носит символичный характер [3, с. 78], что и даёт повод изучать их в лингвокультурологическом аспекте. Отношения между означающим и означаемым в символе географического названия – это соответствующие отношения между человеческим языком и сущностью признака [5, с. 1175].

Ввиду обширности материала исследования и ограниченного объема формата статьи, сосредоточим внимание на названиях станций метро Москвы. Выбор именно данного пласта топонимов объясняется тем, что метрополитен столицы России стал строиться как ответ на запрос в разрешении дорожно-транспортной ситуации, которая сложилась к середине XX века, когда стало очевидно, что наземный транспорт не справляется с функцией эффективной перевозки пассажиров.

Ввиду того, что станции метро возводились в тех локациях, где уже имелись те или иные городские объекты со своими номинантами, производящие основы имен новых построек часто были мотивированы экстралингвистическими параметрами. Такое положение дел даёт возможность проследить лингвокультурный потенциал не только собственно номинаций станций метро, но и локаций, близ которых они расположены.

В XVII веке московские охотники ставили ларьки с западной стороны Кремлевской стены, чтобы продать мясо и шкуры животных. Со временем это место получило название «Охотный ряд», что и стало производящей основой станции метро, которая была возведена на этом месте. Как видим, данное атрибутивное словосочетание имеет два семантических центра – прилагательное «охотный» транслирует функциональные значения – на этом месте собирались охотники, т.е. в этом слове зафиксирован семантический признак профессиональной деятельности. Существительное «ряд» отражает формальные параметры – способ расположения объектов – торговые палатки стояли в один ряд, что было типично для русского традиционного базара.

Станция «Чистые пруды» получила своё название на основании территориальной близости к одноименному водоёму. До 1703 г. пруд именовался местными жителями «вонючей канавой», потому что мясники свозили в него отходы со скотобойни. После того, как по решению городских властей пруд был очищен, люди называли его «Чистым прудом». В данной номинации прилагательное «чистый» призвано подчеркнуть изменившееся качественное состояние объекта, которое имело значение на тот момент времени.

Лингвокультурологическая мотивация прослеживается также в номинации станции «Лубянка», которая получила свое название от Лубянской площади. У носителей русской лингвокультуры при упоминании Лубянки сразу возникает ассоциация с КГБ Советского Союза, потому что именно на этой площади располагалась штаб-квартира организации. Этимологический анализ показывает, что нет однозначных зафиксированных данных относительно происхождения данного топонима. Но, вероятно, семиотика производящей основы имеет корреляцию с историей создания этой площади [6, с. 33]. Воздвигнутая в 1480 г., первоначально она была местом, где Иван III поселил людей, оставшихся в живых после взятия Нижнего Новгорода, где существовала улица Лубянка или Лубяница. Таким образом, «Лубянку» можно считать перенесенным топонимом.

Производящие основы названий метро демонстрируют также опыт межкультурных контактов между представителями разных стран. Например, станцию «Алма-Атинскую» изначально планировалось назвать в честь поселка «Брадеevo» рядом со станцией метро, но в это время в связи со строительством первой ветки метро в столице Казахстана было принято решение поддержать политических партнеров дружественной республики, что нашло отражение на

вербальном уровне в названии новой станции. На этом основании можно утверждать, что топонимы, помимо собственно номинативной функции, способны также реализовывать потребности экстралингвистического уровня, в частности установление позитивного коммуникативного фона между участниками определенного дискурсивного пространства. Также интересно отметить, что для того, чтобы подчеркнуть знания культурно-исторического фона Казахстана, российская сторона разместила в вестибюль наземной станции стеклянную картину с изображением яблони, поскольку «Алматы» с казахского переводится как «яблоне́вый».

Ярким историко-культурным фоном обладает топоним «Китай-город», который означает не китайский жилой район, как может показаться на первый взгляд – он этимологически связан с названием старинного здания в центре Москвы, расположенного к северу от Кремля на Красной площади. Постройка была возведена в XV в. И во время военных действий служила убежищем для людей, т.е. её основное предназначение было состояло в том, чтобы дать людям кров над головой, уберечь их от вражеских атак. Эта сема зафиксирована в тюркской лексеме «катай», имеющей значение «город», «крепость», которая, вероятно, и является производящей основой топонима.

Есть также и причудливые названия станций метро, которые сохранили память горожан о тех или иных исторических событиях. Так, можно отметить тот факт, что некоторые топонимы имеют в своей основе прозвища, которые в старину выполняли функцию фамилий. Например, станция метро Тушинская располагается на сегодняшний день на месте, где в XVI веке было село Тушино, в котором проживал боярин Родион, имевший сына очень массивного телосложения, за что он и получил прозвище Туша. Этимологически данная номинация восходит к калмыкскому слову, имеющему значение «человеческое тело». Как видим, данная мотивационная основа и легла сначала в основу прозвища человека, затем топонима – название села, после чего – в номинацию станции метро.

Таким образом, названия станций Московского метрополитена находятся в тесной взаимосвязи с номинациями локаций, где они расположены, и не только отражают некоторые исторические моменты, пережитые русским народом, но и вмещают в себе лингвокультурные черты, зафиксированные в производящих основах, которые, будучи представленными, как исконными русским, так и заимствованными основами заключают в себе центральную сему, получившую мотивационное развитие с течением времени.

Литература

1. Мартынюк А.Я. Специфика исследования топонимов в лингвокультурологическомаспекте // Межкультурные коммуникации: Русский язык в современном измерении. – 2020. – № 15. – С. 35–38.
2. Сулейманова А.К. Топоним как лингвокультурологический феномен // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2014. – № 5-1(44). – С. 287–293.
3. Суперанская А.В. Что такое топонимика? Из истории географических названий / отв. Ред. Г.В. Степанов. Изд. Степреотип. Москва: Книжный дом «Либроком», 2014. – 245 с.
4. Тартынских В.В. От Кузнецкого моста до Новотетёрки: топонимика московских улиц и переулков // Методист. – 2016. – № 10. – С. 50–53.
5. Фаткуллина Ф.Г. Топонимы как компонент языковой картины мира // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1174–1178.
6. Федотова Т.В., Черкашина Т.Т. Когнитивно-ассоциативная структура имени собственного // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русскаяфилология. – 2022. – № 5. – С. 32–41.

Kuzyomina Y.V.

School No. 2070 named after the Hero of the Soviet Union G.A. Vartanyan

Linguistic and cultural aspect of the study of semiotics of the generating bases of the toponym

This article discusses one of the main directions of the anthropocentric scientific paradigm – the adaptation of linguoculturological studies to the study of toponyms on the example of the names of the Moscow metro stations. As a result of etymological and linguoculturological analysis, it was concluded that this type of toponyms, from the point of view of national historical specifics, is in close relationship with the names of the locations where the nominated objects are located

Keywords: onomastics; toponymy; semiotics; producing basis; etymology

Кулибина Наталья Владимировна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

NVKulibina@pushkin.institute

Прошлое, настоящее и будущее мультимедийного образовательного комплекса Института Пушкина «Русский язык для наших детей»

В статье представлено краткое описание истории развития электронного ресурса Института Пушкина – «Русский язык для наших детей», а также предлагаются новые направления его реализации: расширение целевой аудитории, оптимизация структуры, включение новых разделов («Уроки русского» и др.), обновление раздела «Подготовка к тестированию» за счёт размещения тренировочных материалов не только по билингвальному, но и тестированию по РКИ (детские версии) и другое.

Ключевые слова: русский язык, обучение, тестирование, мультимедийный образовательный комплекс для детей; дети, изучающие русский язык как иностранный/неродной/родной.

В рамках одного из приоритетных научных направлений деятельности Института Пушкина – «Цифровая лингводидактика» – ведётся научно-методическая работа по созданию мультимедийных образовательных комплексов для изучающих русский язык и их преподавателей:

«Русский язык для наших детей», «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» и «Лингвострановедческий словарь “Россия”». У каждого из этих цифровых ресурсов своя целевая аудитория, в соответствии с интересами, потребностями и возможностями которой определяются структура и содержание каждого из них.

Все перечисленные комплексы являются *развивающимися*, т. е. Они пополняются новыми материалами, а также в той или иной мере подвергаются корректировке с целью наибольшего соответствия актуальным запросам целевых групп. Благодаря использованию современных информационных технологий появляются новые возможности для пользователей, в частности: создание индивидуальных образовательных траекторий. В настоящей статье предполагается рассмотреть обновление одного из самых популярных ресурсов Института Пушкина под брендом «Русский язык для наших детей».

Идея создания в Институте Пушкина электронного детского ресурса для билингвов, обучающихся в русских школах за рубежом, принадлежит преподавателю РКИ Т.Э. Корепановой, к.ф.н., и Е.Э. Залетаевой, руководителю группы разработчиков электронных ресурсов. В 2014 году на сайте «Русский язык для наших детей» были размещены первые интерактивные мультимедийные игровые и образовательные ресурсы, что вызвало интерес широкой детской аудитории (не только билингвов, но и инофонов, и носителей языка и др.). Далее (с развитием в Институте системы билингвального тестирования) сайт был переориентирован прежде всего на подготовку детей-билингвов к прохождению тестов по русскому языку и страноведению России. Со временем на сайте появились разделы «Я учу русский», «Я знаю русский» и др., в материалах которых для решения учебных задач использовались адаптированные художественные и публицистические тексты, снабжённые интерактивными заданиями по лексике и грамматике. В разное время ресурсы сайта разрабатывали О.Н. Каленкова, к.ф.н., О.А. Безрукова, к.п.н., О.Е. Чубарова, к.ф.н., Н.И. Никольская и другие специалисты, к созданию учебных материалов привлекались студенты, магистранты и аспиранты Института (версия сайта 2022 года размещена здесь: URL: <https://rus4chld.pushkininstitute.ru/#/>). В конце 2022 года была проведена тотальная экспертиза всех ресурсов проекта (числом 445 единиц) и начата его модернизация.

Прежде всего для новой версии детского образовательного комплекса в соответствии с уже сложившейся ситуацией и требованиями настоящего времени была расширена целевая аудитория: не только дети-билингвы – учащиеся русских зарубежных школ, но и дети, говорящие на русском языке и/или изучающие русский язык как иностранный/неродной/родной в России и за рубежом, а также дети с нарушениями речевого развития (дислексией). Все дети, которые понимают/учат русский язык, – *наши* дети – «Русский язык для *всех* наших детей». Соответственно расширяется и

взрослая часть аудитории – родители, учителя, логопеды, которым адресованы методические рекомендации и советы по использованию ресурсов проекта для групповой и индивидуальной работы с детьми. Расширение целевой аудитории требует создания новых ресурсов и методической коррекции имеющихся.

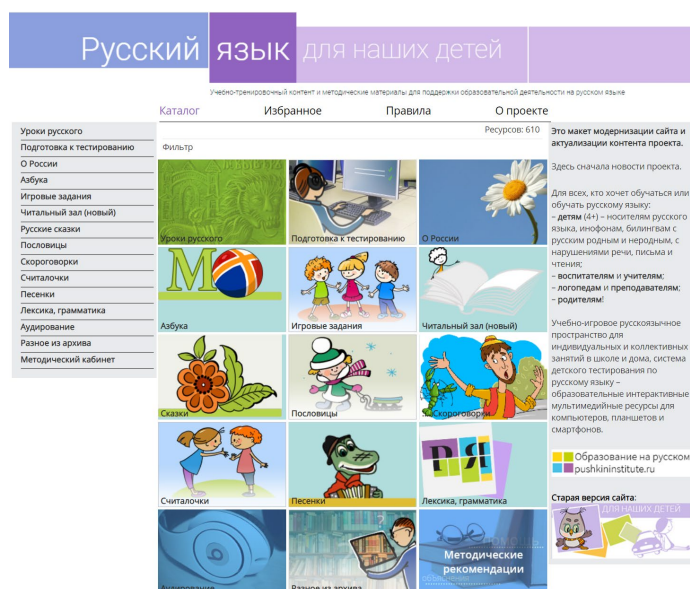


Рис.1. Главная страница новой версии мультимедийного образовательного проекта «Русский язык для наших детей»

Основной структурной и одновременно содержательной *новацией* мультимедийного образовательного комплекса является создание большого раздела «*Уроки русского*», в ресурсах которого используется новая форма предъявления учебного материала и взаимодействия с учащимся, хорошо себя зарекомендовавшая в мультимедийном образовательном комплексе «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина», – *интерактивный онлайн-урок*.

Каждый интерактивный урок имеет своим прототипом реальное учебное занятие и представляет собой интерактивный мультимедийный онлайн или офлайн ресурс. В его основе аудиовизуализация разговора преподавателя с учащимся, вовлечение последнего в активную учебную деятельность, благодаря чему он становится субъектом учебного процесса. На всем протяжении онлайн-урока поддерживается атмосфера непосредственного доброжелательного общения с учителем: даже за ошибками следует не наказание, а просьба «Послушайте ещё раз» или шутивное предложение «А если подумать?» и самостоятельно найти правильный ответ. Интерактивные онлайн-уроки сопровождаются дополнительными ресурсами как в онлайн-варианте (самостоятельные работы, речевые упражнения, уроки с подстрочниками на 25 языках мира, материалы для самостоятельного чтения и заучивания текстов наизусть и т.д.), так и формате PDF для обеспечения продолжение работы на бумажных носителях.

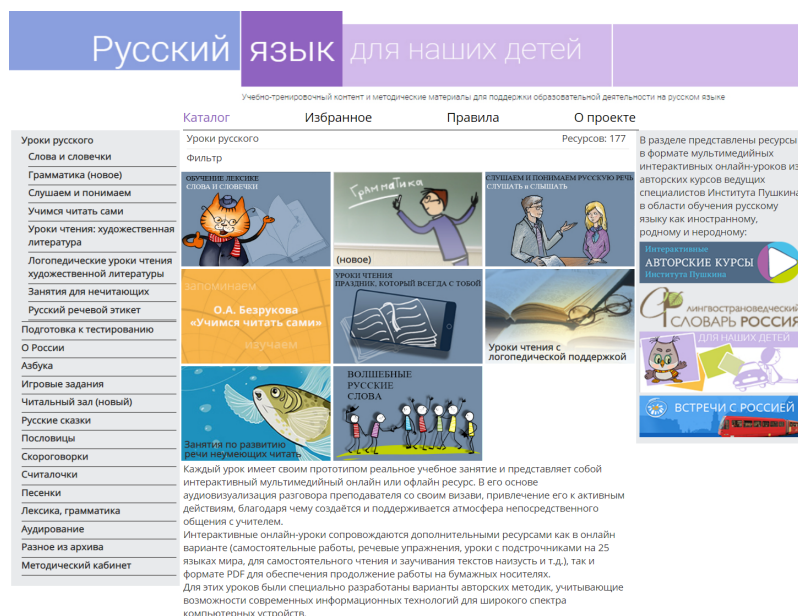


Рис. 2. Страница раздела «Уроки русского»

В настоящее время в раздел «Уроки русского» детского проекта из мультимедийного образовательного комплекса «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина» перенесены интерактивные уроки, адресованные детям или подходящие для детской аудитории. Для интерактивных цифровых уроков были специально разработаны варианты авторских методик, учитывающие возможности современных информационных технологий для широкого спектра компьютерных устройств. Учебная тематика интерактивных уроков соответствует аспектам практического курса русского языка: обучению языковой системе русского языка, например, лексике (планируются уроки по грамматике); формированию навыков речевой деятельности, например, аудирования и чтения; знакомству с русским речевым этикетом и др. Таким образом было положено начало подразделам «Слушаем и понимаем русскую речь» и «Волшебные русские слова» раздела «Уроки русского». В подразделе «Обучение лексике. Слова и словечки» размещён урок-квест «Спаси Василису Премудрую». Есть отзывы пользователей об успешном его использовании в детской аудитории.

Наиболее полно в разделе «Уроки русского» представлены интерактивные уроки чтения художественной литературы: стихотворений, рассказов, сказок и других художественных текстов для детей (7+) и тех, которые могут быть предложены детской аудитории (например, текст Гимна России, с которым обязательно знакомятся ученики начальной школы). Также здесь предлагаются логопедические версии уроков чтения и интерактивные занятия по развитию речи для неумеющих читать билингвов и дошколят (4+) с использованием текстов детской литературы. Многолетний опыт использования детских интерактивных уроков чтения показывает востребованность этих ресурсов для работы с детьми-билингвами и инофонами, проживающими в России и за рубежом, а также носителями русского языка и изучающими его как неродной гражданами России.

В данный раздел войдут также уроки электронного ресурса «Обучение русскому речевому общению», посвященные знакомству с интонационными конструкциями русского языка, участвующими, во взаимодействии с лексико-грамматическими средствами языка, в выражении основных речевых интенций. Уроки носят практический характер, нацелены на обучение способам реализации сообщения, разных типов вопроса, переспроса и других речевых действий в русской устной речи. Пользователям предлагаются задания на наблюдение языковых и речевых явлений, их объяснение в доступной для адресата (инофоны 10+) форме и тренировочные упражнения, позволяющие освоить на практике базовый материал, необходимый для устного речевого общения на русском языке.

Также в разделе «Уроки русского» размещён Интерактивный авторский курс обучения технике чтения, созданный О.А. Безруковой, к.п.н., доцентом кафедры логопедии факультета специальной педагогики МГПУ. Этот курс был разработан для предыдущей версии детского проекта и в новый формат перенесён без изменений.

Традиционный для детского проекта раздел *«Подготовка к тестированию»* в новой версии претерпевает определённые изменения.

Система сертификационного тестирования детей-билингвов была создана в рамках реализации Программы продвижения русского языка и образования на русском языке с учетом возрастных психофизических особенностей развития ребенка, а следовательно, с учетом его когнитивных возможностей. Тестирование для детей-билингвов включает в себя на данный момент 5 уровней, которые условно соотносятся с возрастом ребенка следующим образом: А-старт (6-8 лет), А1 (8-9 лет), А2 (9-11 лет), В1 (11-13 лет) и В2 (от 14 лет). А-старт – это входной тест. Он позволяет выстроить образовательную траекторию ребенка, решить, по какой программе он должен обучаться: по программе РКИ или по программе для детей-билингвов.

В настоящее время стоит задача обновления и корректировки тренировочного блока, приведение его в соответствие с актуальными версиями контрольно-измерительных материалов: включение новых типов заданий по грамматике, письму, чтению и говорению. В первую очередь это касается уровней В1 и В2. В перспективе, по просьбе наших зарубежных коллег, также стоит задача создания бумажных вариантов тестов для размещения их на портале в формате PDF.

Кроме того, в рамках раздела «Подготовка к тестированию» образовательного комплекса «Русский язык для наших детей» планируется разместить тренировочные тестовые материалы для школьников-инофонов, которые существенно отличаются от билингвальных: в них отсутствует игровой компонент, нет субтеста «Страноведение», а важнейшим принципом составления тестовых заданий является ситуативно-тематическая адаптация тестового материала. Школьники увереннее чувствуют себя, если решают речевые задачи, актуальные для повседневной жизни на родном языке: переписка по электронной почте или в социальных сетях и т.д. В Институте Пушкина разработаны тесты по РКИ для детей всех уровней владения русским языком – от А1 до С2.

Необходимость размещения этих материалов возникла в связи с тем, что не только иностранцы, но и дети наших соотечественников, особенно подросткового возраста, часто выбирают сертификационные экзамены по РКИ. Это связано с тем, что, во-первых, в тестах для детей-инофонов отсутствует субтест «Страноведение» (уровень В1), а практика показывает, что дети-билингвы хуже всего справляются с этим субтестом из-за нехватки соответствующих знаний, во-вторых, большую роль здесь играет активный процесс социализации и обучения на другом языке, который начинается очень рано. Второй язык начинает влиять на структуру русской речи: появляются ошибки в падежных формах, предложно-падежных конструкциях, в глагольных структурах. Другими словами, появляется тенденция «демонтажа» построенных естественным путем системных языковых связей на всех уровнях: лексическом, грамматическом и фонетическом. В этой ситуации дети могут продолжать изучать русский язык по программе РКИ, и ребенку-подростку легче сдать экзамен для инофонов.

Предполагается расширить раздел *«О России»*, актуализировать его материалы, созданные более 7-9 лет тому назад. Потребность в этих материалах есть не только у детей-билингвов, которые, как уже было сказано, в рамках сертификационного тестирования сдают субтест «Страноведение», но и у других категорий пользователей, интересующихся русской культурой, историей России и её современностью.

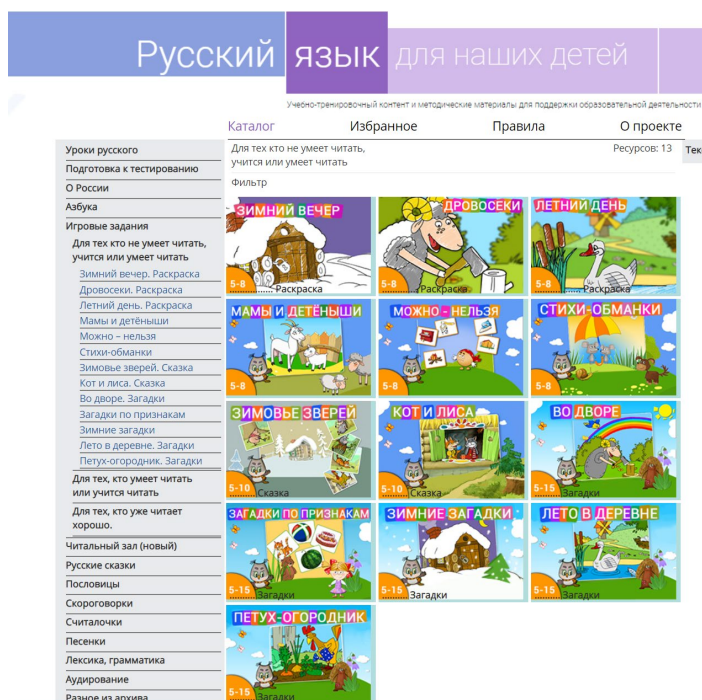


Рис. 3. Страница раздела «Игровые задания»

В новой версии электронного ресурса найдут своё место любившиеся детской аудитории игры и игровые задания, будут представлены различные жанры русского устного народного творчества, детский фольклор, (пословицы, поговорки, скороговорки и считалки), словарь в картинках и др., а также ресурсы с учебными текстами (адаптированными и/или созданными с учебными целями; прежде всего отмеченные ЯндексМетрикой как наиболее популярные у пользователей). К этим текстам будут созданы дополнительные интерактивные задания по лексике, грамматике и др., что повысит обучающую ценность ресурсов.

Экспертизу, обновление содержательного контента имеющихся разделов и ресурсов, а также разработку новой структуры и наполнение её новыми интерактивным уроками русского языка, различными ресурсами по аудированию и чтению, лексике и грамматике и др. выполняет коллектив сотрудников методического отдела Института Пушкина В.Н. Климова, к.ф.н., доц., ведущие специалисты Н.Б. Битехтина и Н.В. Виноградова, специалист Н.И. Никольская, а также преподаватели РКИ и сотрудники Центра лингводидактики, языкового тестирования и содействия миграционной политике тестирования Института Пушкина Т.Э. Корепанова, к.ф.н., доц., и И.В. Шурупова.

Работы по модернизации электронного контента и сайта проекта выполняет высококвалифицированная и имеющая большой опыт создания электронных образовательных ресурсов команда специалистов-разработчиков отдела цифрового контента Департамента информационных систем и технологий Института Пушкина под руководством Е.Э. Залетаевой. В планах создание системы фильтров для формирования индивидуального каталога ресурсов и раздела для работы с индивидуальными траекториями обучения. В перспективе предполагается разработать систему учёта учебных достижений и сопровождения учебного процесса, в т.ч. и по индивидуальным траекториям обучения.

На сайте проекта сохранится раздел «Методический кабинет», который планируется существенно расширить, включив в него не только публикации специалистов и другие материалы, интересные для учителей и родителей, но и ссылки на онлайн-мероприятия (вебинары, презентации и выступления по тематике проекта) и другое.

В настоящее время мультимедийный образовательный ресурс «Русский язык для наших детей» находится в активной стадии обновления: какие-то вопросы уже нашли своё решение, другие находятся в разработке или ещё обсуждаются, в том числе и художественное оформление сайта проекта (представленные в статье скриншоты дают представление о том, как выглядят страницы проекта сейчас, но в дальнейшем они могут измениться).

Любой заинтересованный пользователь мультимедийного образовательного комплекса «Русский язык для наших детей» может принять участие в обсуждении и внести свой вклад, записав предложения и отправив их научному руководителю проекта NVKulibina@pushkin.institute, автору настоящей статьи.

Литература

Публикаций, в которых описывается новая версия мультимедийного образовательного комплекса «Русский язык для наших детей», пока нет. Настоящая статья является первой, но, надеемся, не последней.

Kulibina N.V.

Pushkin State Russian Language Institute

The past, present and future of the multimedia educational complex of the Pushkin Institute “Russian for our children”

The article provides a brief description of the history of the development of the electronic resource of the Pushkin Institute – “Russian for our children”, and also suggests new directions for its implementation: expanding the target audience, optimizing the structure, including new sections (“Russian Lessons”, etc.), updating the section “Preparation for testing” due to the placement of training materials not only for bilingual, but also for RCT testing (children’s versions) and more.

Keywords: Russian Russian, teaching, testing, multimedia educational complex for children; children learning Russian as a foreign language /non-native/native.

Десталинизация и культурная политика в СССР второй половины 50-х – начала 60-х гг. XX века

В статье рассматриваются особенности культурной политики Советского Союза второй половины 50-х – начала 60-х гг. XX века. Автор анализирует изменения, происходящие в сфере культуры после прихода к власти Н.С. Хрущева. Рассматриваются процессы десталинизации культуры, реабилитации репрессированных деятелей культуры, восстановлении культурной преемственности, ослабления цензуры и расширения международных контактов и т.д. Вместе с тем, автор обращает внимание на непоследовательность политики Хрущева, на ее перегибы, новые гонения на деятелей культуры и «несогласных». На основе изложенных фактов автором делается вывод о противоречивом характере хрущевской культурной политики и ее последствий для дальнейшего развития советского общества.

Ключевые слова: оттепель, культурная политика, десталинизация, реабилитация, демократизация, авангард

Культурные преобразования являлись важнейшей частью государственной политики СССР на протяжении всего его существования. Однако цели, приоритеты и методы культурной политики существенно менялись, в соответствии с тем, кто был во главе государства и каких взглядов он придерживался.

После смерти Сталина Советское государство возглавил Никита Сергеевич Хрущёв (1953-1964 гг.). Период его нахождения у власти в исторической литературе принято называть «оттепелью», чтобы подчеркнуть различия политики Хрущева по сравнению с жестким сталинским тоталитаризмом. Действительно, политика Хрущева связана с демократизацией советского общества. При нем снизилась роль спецслужб, были прекращены политические репрессии, проведена всеобщая амнистия (из тюрем выпустили более 1 миллиона 200 тысяч заключённых). Начался процесс переосмысления многих общественных явлений.

С деятельностью Хрущёва связано разоблачение культа личности Сталина и последующий процесс «десталинизации» общества. В 1956 году на XX съезде КПСС Н.С. Хрущев выступил с докладом «О культе личности и его последствиях», в котором впервые рассказал о массовых репрессиях и огромном вреде, нанесенном Сталиным государству и партии. В докладе говорилось о необходимости изменений в ключевых подходах к идеологии «культа личности»: «После смерти Сталина Центральный Комитет партии стал строго и последовательно проводить курс на разъяснение недопустимости чуждого духу марксизма-ленинизма возвеличивания одной личности, превращение её в какого-то сверхчеловека, обладающего сверхъестественными

качествами...» [1]. Хрущев предлагал «...поправить получившие широкое хождение ошибочные взгляды, связанные с культом личности», в частности, «в области литературы и искусства» [1].

В дальнейшем, уже на XXII съезде КПСС в 1961 г. принято постановление «... признать нецелесообразным дальнейшее сохранение в Мавзолее саркофага с гробом И.В. Сталина» [3], после чего было решено вынести тело Сталина из Мавзолея и перезахоронить его в могиле у Кремлёвской стены. Начался процесс десталинизации общества. Все города и поселки, которые носили имя Сталина, были повсеместно переименованы. Например, Сталинград был переименован в Волгоград, Сталино – в Донецк, Сталинск – в Новокузнецк, Сталинабаду было возвращено историческое название Душанбе. Переименовывались также станции метро, школы, институты, заводы и фабрики, носящие имя Сталина. По всей стране демонтировались его памятники и монументальные изображения. Из фильмов вырезали сцены с его участием. Переписали даже гимн СССР, в котором упоминалось имя Сталина.

Разоблачение культа личности, осуждение идеалов, которыми жила страна на протяжении 30 лет, вызвали неоднозначную реакцию в обществе. Многие не могли поверить в виновность вождя и враждебно отнеслись к докладу Хрущева. Так, в марте 1956 г. массовые митинги и демонстрации против критики Сталина прошли в Тбилиси (столице Грузинской ССР). Правительственные войска разогнали демонстрантов с помощью оружия. До сих пор неизвестно точное число убитых и раненых в ходе этих событий. Противники Хрущева были и в партийном руководстве. В 1957 г. ими была предпринята попытка сместить Хрущёва, однако она закончилась неудачей.

Для того, что укрепить свою власть, Хрущев пытался заручиться поддержкой широких слоев населения, в том числе и интеллигенцией. И, надо признать, на первом этапе правления ему это удалось. Этому способствовала и культурная политика, проводимая Хрущевым: восстановление культурной преемственности, реабилитация репрессированных деятелей культуры, ослабление цензуры и расширение международных контактов и т.п.

Так, еще в 1956-1957 гг. В союзе писателей были посмертно восстановлены И. Э. Бабель, М. Е. Кольцов, И.И. Катаев, Ю. О. Домбровский, Б. А. Пильняк, стали появляться публикации ранее запрещенных произведений М. И. Цветаевой, А.А. Ахматовой, М. М. Зощенко и даже А.И. Солженицына. Было восстановлено доброе имя В.Э. Мейерхольда. Московский Театр драмы и комедии на Таганке вообще заявил о своей преемственности школе Мейерхольда и повесил его портрет в фойе театра. Признана ошибочной критика творчества композиторов Д.Д. Шостаковича, С.С. Прокофьева, А.И. Хачатуряна, их ранее запрещенные произведения стали исполнять на сцене.

Вообще в первые годы «оттепели» значительно ослабло идеологическое давление на культуру, руководство отказалось от жёстких административных методов руководства ею. Было

создано Министерство культуры СССР, объединившее ряд ранее существовавших разрозненных министерств в сфере культуры, и расширено его взаимодействие с творческими союзами. Значительно возросла и роль самих творческих союзов, а также съездов художественной интеллигенции.

Большой резонанс получили встречи руководителей государства с деятелями культуры в 1957, 1962, 1963 гг., когда власть попыталась наладить взаимный диалог с ними и сформировать «единый культурный фронт» для реализации государственной культурной политики. Правда, надо признать, результаты этих встреч разочаровали обе стороны. Будучи не самым образованным человеком, Хрущев плохо разбирался в искусстве. Желание большей свободы творчества и увлечение западными культурными течениями он воспринимал критически. Как свидетельствовал один из участников подобных встреч писатель Владимир Тендряков, Хрущев жестко обличал подобные настроения творческой интеллигенции: «Прикидываетесь друзьями! Пакостите за спиной! О буржуазной демократии мечтаете! Не верю вам!», - произнес он на одной из таких встреч [4].

Однако со стороны партийного аппарата были сделаны некоторые уступки в области искусства, допускающие отход от принципов социалистического реализма.

Значительным явлением в художественной жизни стало возвращение запрещенного Сталиным модернизма. Уже в 1954 г. в постоянную экспозицию Эрмитажа и Музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина вернули произведения новейшей западной живописи, которые ранее хранились в запасниках. В 1956 г. в Москве и Ленинграде состоялась выставка Пабло Пикассо, вызвавшая колоссальный интерес у любителей живописи, а в 1959 г. на Американской выставке зрители увидели абстрактные картины Джексона Поллока и Марко Ротко. В то же время в Москве также проходили выставки русских авангардистов К.С. Малевича, П.Н. Филонова и В.Е. Татлина, работы которых долгие годы скрывали от зрителей.

Постепенно стало меняться отношение к русским эмигрантам. В СССР было издано собрание сочинений лауреата Нобелевской премии И.А. Бунина, умершего в эмиграции во Франции. Состоялись выставки художников-эмигрантов Н.К. Рериха и К.А. Коровина, и гастроль композитора-эмигранта И.Ф. Стравинского.

Начало хрущевского правления связано с расширением культурного сотрудничества с другими государствами. У советских людей появляется возможность приобщиться к новейшим достижениям зарубежной культуры: литературы, музыки, кинематографа.

В 1957 году в Москве прошел VI Всемирный фестиваль молодёжи и студентов, гостями которого стали 34 000 человек из 131 страны мира. В рамках фестиваля проходили концерты,

выставки и кинопоказы. Так, в парке Горького прошла выставка художников-абстракционистов, творчество которых совершенно не вписывалось в каноны принятого в СССР соцреализма. В кинотеатрах демонстрировались зарубежные фильмы, большинство из которых еще недавно было запрещено цензурой. К последствиям фестиваля относят и возвращение, после длительного перерыва, Московского международного кинофестиваля, и ставшие регулярными гастроли зарубежных артистов в СССР. Например, в 1962 г., состоялись концерты всемирно известного джазового исполнителя Бенни Гудмена, которые способствовали популяризации в Советском Союзе джазовой музыки. Однако главным итогом фестиваля стала общая демократизация культурной сферы.

Вместе с тем, нужно отметить, что культурная политика Хрущева была непоследовательна и противоречива. В то время, как одни запреты снимали, появлялись другие. За инакомыслие деятели культуры по-прежнему подвергались травле. Например, когда в 1957 г. за границей был опубликован роман Бориса Пастернака «Доктор Живаго», началась беспощадная травля писателя в советской печати. В романе Пастернак критически освещал события Октябрьской революции 1917 г., что считалось недопустимым и неприемлемым. Несмотря на то, что Шведская академия присудила ему Нобелевскую премию по литературе, Пастернак был объявлен «клеветником» и «предателем», исключен из Союза писателей. А это автоматически означало запрет на публикацию всех его произведений.

Примером подобной травли инакомыслящих являются также события на Манежной выставке в Москве в 1962 г. К участию в ней были приглашены не только художники-соцреалисты, но и представители неофициального авангардного искусства. Посетивший выставку Н.С. Хрущев резко раскритиковал картины абстракционистов, они вызвали у него ярость. «Вы что, рисовать не умеете? Мой внук и то лучше нарисует!», - заявил он художникам [2]. Особенно генсека разозлила картина Леонида Мечникова «Карьер», он даже плюнул в нее. «Такое искусство советскому народу не нужно», - провозгласил Хрущев уже после выставки [2]. Не понимая сущности абстрактного искусства, он воспринял подобную живопись как бесполезную и вредную. Слова Хрущева были восприняты чиновниками как руководство к действию. Гонения на авангард возобновились. Художникам-авангардистам на долгие годы закрыли доступ в государственные музеи и выставочные залы. Теперь они могли работать только в области книжной иллюстрации, дизайна и прикладного искусства. Не имея возможности реализовать свой талант на Родине, многие авангардисты вынуждены были эмигрировать.

Еще раньше аналогичная ситуация происходила в области архитектуры. Не обладая ни соответствующим культурным уровнем, ни вкусом Н.С. Хрущев не мог понять значение

архитектуры как искусства, и тратить деньги на монументальные дорогие проекты считал ненужным расточительством. Под его влиянием в 1955 г. было принято постановление ЦК КПСС «О преодолении излишеств в архитектуре и строительстве». Сталинский ампи́р с его колоннами, башнями и барельефами был признан «эстетическим формализмом», с которым нужно бороться. Жесткой травле и гонениям подверглись крупнейшие архитекторы сталинской эпохи Иван Жолтовский, Алексей Душкин, Леонид Поляков и др. У некоторых даже с позором отобрали Сталинскую премию. Фактически, они лишились права на профессию и могли теперь заниматься только преподавательской деятельностью. Также было принято решение ликвидировать прежнюю Академию архитектуры СССР, заменив ее Академией строительства и архитектуры. В новой академии главное внимание уделялось не эстетическим, а техническим вопросам. Такие термины как «архитектурный ансамбль», «силуэт», «художественная композиция», фактически, уходят из строительной практики. В Советском Союзе больше никогда не будет такого мощного архитектурно-интеллектуального центра, как в 30-середине 50-х гг. XX в. С тех пор стандартизация и типологизация советской архитектуры стали приоритетами государственной градостроительной политики, а города стали обретать одинаково унылый вид.

В целом, можно констатировать, что культурные преобразования хрущевской «оттепели» положительно повлияли на русское общество, привели к значительному оживлению духовной жизни в стране. Однако контроль за сферой культуры со стороны партии и государственных органов не ослабевал. Гонения на деятелей культуры, чье творчество не соответствовало общепринятым канонам и идеологии, продолжались. Однако стоит отметить, никого из подвергнутых критике за «формализм» не посадили, не репрессировали. В отличие от сталинской эпохи, отношение к людям стало более гуманным и терпимым.

Литература

1. Доклад Первого секретаря ЦК КПСС, Н.С. Хрущева на XX съезде КПСС о «Культе личности и его последствиях», 25 февраля 1956 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.1000dokumente.de/?c=dokument_ru&dokument=0014_ent&l=ru&object=translation (дата обращения 30.01.2023).
2. Посещение Хрущёвым выставки авангардистов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://photochronograph.ru/2014/02/05/poseshhenie-xrushhyovym-vystavki-avangardistov/?ysclid=ldfuo9hcjg782474842> (дата обращения 30.01.2023).
3. Постановление XXII съезда КПСС о перезахоронении И.В. Сталина, 30 октября 1961 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://histrf.ru/read/articles/xxii-siezd-kpss-event?ysclid=ldeb1awzj3501729892> (дата обращения 30.01.2023).

4. Тендряков В.Ф. На блаженном острове коммунизма. М.: Правда, 1991. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://litlife.club/books/70050/read?page=3> (дата обращения 30.01.2023).

Kuprina Irina Viktorovna

Pushkin State Russian Language Institute

De-Stalinization and cultural policy in the USSR of the second half of the 50s – early 60s of the twentieth century

The article examines the features of the cultural policy of the Soviet Union in the second half of the 50s – early 60s of the twentieth century. The author analyzes the changes taking place in the sphere of culture after N.S. Khrushchev came to power. The processes of de-stalinization of culture, rehabilitation of repressed cultural figures, restoration of cultural continuity, weakening of censorship and expansion of international contacts, etc. are considered. At the same time, the author draws attention to the inconsistency of Khrushchev's policy, its excesses, new persecution of cultural figures and "dissenters". Based on the facts presented, the author concludes about the contradictory nature of Khrushchev's cultural policy and its consequences for the further development of Soviet society.

Keywords: thaw, cultural policy, de-Stalinization, rehabilitation, democratization, avant-garde article.

Курбакова Марина Андреевна
Московский Политехнический Университет
mkurbakova@inbox.ru

Критерии эстетического анализа в концепции М. М. Бахтина

В предлагаемой статье рассматривается вопрос возможности практического применения научных разработок М.М. Бахтина для выявления эстетического потенциала литературного произведения. В исследовании уделено особое внимание истории вопроса на современном этапе, наследию философского-эстетических трудов мыслителя с точки зрения прагматики. Представлены результаты осмысления заявленной темы через призму его диалектических воззрений.

Ключевые слова: эстетический подход, эстетическая категория, символ, диалог.

В последнее время особое значение придается литературно-художественному произведению не как конечному результату, а процессу создания и вопросам его восприятия читателем, в связи с чем не угасает интерес и к идеям Бахтина. Целью данной работы является акцентуация на прагматическом инструментарии эстетического анализа в рамках философского наследия М.М. Бахтина, и выявление тех литературоведческих понятий, которые по мнению ученого связаны с высокой степенью художественности произведения, поскольку, по словам ученых, «наследие Бахтина становится словарем идей, словарем методов, словарем подходов» [11]. Поэтому в нашем исследовании мы обращаемся к нему как источнику этих идей.

Известное утверждение о том, что общественно-исторический контекст должен учитываться первостепенно, не отменяет возможностей и полноты эстетического анализа, т. к. Еще древние греки считали, что «образование истинно человеческого общества и есть новая гармония человека

с природой» [14, с. 242], то есть уже с этих времен эстетика не являлась чисто чувственной сферой, сферой только прекрасного, а к ней всегда имело отношение общество, гражданственность.

Попробуем определить, что же составляет канву эстетического по Бахтину, какие философско-эстетические категории является показателями и своего рода индикаторами высокой художественности литературного произведения? Назовем идеи Бахтина, которые применимы для определения уровня художественности текста.

Одним из важных акцентов является *идея завершения или «оцельнение» художественного целого*. Эстетический акт по мнению Бахтина создает реакцию на законченную мысль или идею, что в свою очередь «оцельняет» творческое высказывание, при этом непосредственную роль играет «субъективность», которую автор подразделяет на истинно творческую субъективность, связанную с переживаниями вне индивидуума, и переживаниями внутри самого человека. Реалии переживаний вне самого человека создают особую эстетику духовности произведения, заслуживающую отдельного рассмотрения, поскольку это уже не только отдельное субъективное переживание, но часть целостной культуры, ее фрагмент. При этом фрагмент цельной культуры трудно вычленяется и рассматривается именно как часть целого, поскольку он растворен в контексте отдельной личности и «завершимой жизни» [7, с. 171].

М.М. Бахтину присущ определенный дуализм мнения, рассмотрение природы вещей и поступков в ее диалектике. Он видит произведение как единый замысел, в том числе в анализе того, как произведение проявляет себя по отношению к нам, каков его посыл. С другой стороны, произведения постмодернизма, к примеру, не всегда обладают подобной завершенностью, и ученый, делая некоторые уступки новому методу, тем самым не исключал постмодернизм из поля своей профессиональной рефлексии. Соответственно, предполагается также, что эстетический анализ высоко эффективен не только для анализа нюансов классики, но и современных произведений, в том числе разной степени художественности в литературе и других видах искусства.

М. Бахтин отметил, что содержанием эстетического объекта является *событие встречи сознаний автора, героя и читателя*. Роль автора при этом так же может претворяться еще и в лице рассказчика. Или же рассказчик является особым персонажем произведения? Это может выявить, определить исследователь в процессе эстетического анализа произведения. В любом случае их взаимодействие предполагает некое наличие/отсутствие традиционного диалога и понятия «другой», ключевого для всей философии Бахтина, поскольку любой человек проходит становление, познает себя в социуме, в соотнесенности с Другим. Взаимоотношение с Другим при этом определяется «эмоционально-волевой реакцией человека на кого-то и его отражение в словах

Другого. «Диалог и общение не тождественны, но общение включает в себя диалог, как форму общения», - писал он [7, с. 71].

По Бахтину завершение художественного как эстетической парадигмы совершается на стадии следующего возникновения созданной автором-творцом смысловой границы между героем и его миром, с одной стороны, и действительностью автора и читателя, с другой. В основе завершения художественного – “тотальная реакция автора на целое героя”, а вместе с тем, и адекватная реакция читателя на героя и автора» [7, с. 72]. М.М. Бахтин подчеркивает, что у классического автора произведения есть «некоторая стратегия оцельнения художественной реальности, предполагающая внутреннее единство эстетической ситуации, управляемой единым творческим законом; соответствующий тип героя и окружающего его воображенного мира; соответствующие авторская позиция и установка читательского восприятия; единая система ценностей и отвечающая ей поэтика» [7, с. 127–128].

Изучение эстетических вопросов строится главным образом вокруг понятий *автора и героя*, потому что для Бахтина эти понятия прямо относятся к отношению «я и другой», которое ученый определяет как «минимальную единицу бытия» [7, с. 129]. При этом взаимоотношения «автор и герой» в силу указанной специфики чаще всего не может фигурировать как объект эстетического анализа. Тем не менее нельзя не отметить, что «для Бахтина прежде всего важна неразрывная связь героя и автора как участников «эстетического события», важно их событийное соотношение и взаимодействие в эстетическом акте.

Эстетическая ткань произведения располагает к анализу, если автор вводит в повествование фигуру рассказчика. Исследователи неоднократно подчеркивали этот факт: «Как нам кажется, при характеристике эстетического следует считаться с инстанциями *повествователя или персонажа*. Белкин в «Повестях Белкина» А.С. Пушкина, Печорин в «Герое нашего времени» М.Ю. Лермонтова и многие другие рассказчики, которым авторы отдают на откуп повествование, отличаются не только специфическим стилем, но и высоким уровнем художественного мастерства и при этом способны использовать те или иные типы авторской эмоциональности: героическое, трагическое, комическое и т. д.» [12, с. 57-58].

Как известно, повествование от третьего лица усиливает степень психологизма в произведении, поскольку рассказчик априори наделен способностью гармонично включить самые разные его формы: дневники, письма, видения и сновидения, исповеди, внутренние монологи. Такой подход обеспечивает и свободу обращения со временем в рамках произведения, сжимая или растягивая его в зависимости от художественной заданности, описывая скоротечные психологические состояния длительно и подробно, пропуская незначимые промежутки, лишь

кратко информируя о них. В результате все более высвечивается психологический фон повествования, а следовательно, и самобытная эстетика, так как характер психологизма также формирует эстетический мир произведения, выводя на первый план чувство, а не событие. **Внутренний диалог** с этой точки зрения особенно важен в эстетической системе Бахтина, считавшего, что диалог не всегда сводится к общению, и «где начинается сознание, там ... начинается и диалог». Кроме того, человек думающий, рефлексирующий не может не заметить моменты его дуалистических проявлений: «во мне присутствует иное, ... alter ego» [7, с. 67]. Именно такое сознание способно порождать внутренний монолог.

Взаимодействие происходит и **в диалоге героев**. Бытие – СО-Бытие Бытия можно рассматривать **в системе образов**, прежде всего, в парадигмах «Я для себя», «Другой для меня», «Я для другого», которые являются тремя ключевыми основаниями для совершения поступка. Таким образом, бахтинская эстетика целостности произведения заключает в себя и философию поступка.

Отдельного внимания заслуживает диалог **автора и читателя, и аспект традиции герменевтики**. В свое время Констанцская школа рецептивной эстетики (работы исследователей Х.Р.Яусс, В. Изер и др.) поставила обновление и расширение литературоведческого анализа путем введения в схему литературно-исторического процесса новой самостоятельной инстанции — читателя. «Современное обращение к классическому наследию даёт основание говорить об изменении восприятия классического искусства. Классическая форма становится ретранслятором если не без-образного, то «энергии непредставимого» [1, с. 21]. Таким образом, на данный момент два основных варианта эстетического (художественного) восприятия и оценки произведения — традиционный и современный.

Эстетический взгляд на художественное произведение с точки зрения читательского восприятия приобретает особое значение, когда посыл автора неоднозначен (или даже не ясен), и/или недостаточно **метапоэтических данных**, изучение которых также является объектом исследования, вносящим свою лепту в понимание эстетического потенциала произведения. Важность данного аспекта сложно переоценить, так как культура и формируется фактом наших интерпретаций.

Разнообразие типов диалога являются при этом основой для **жанра** литературного произведения, и каждый жанр отражает особенности его эстетики. “Жанр есть не что иное, как кристаллизованная в знаке историческая память перешедших на уровень автоматизма значений и смыслов. ...Жанр — это представитель культурно-исторической памяти в процессе всей идеологической деятельности...” [7, с. 102]. Еще 100 лет назад критики отмечали характер эстетического анализа жанра: Исходя из «имманентной социологичности» художественного

произведения, исследователь, во-первых, обращает внимание не вообще на фабулу как таковую, а на *фабулу жанровой структуры* и, во-вторых, на то, что *именно фабула* в жанровой структуре ведет к «тематической ориентации в действительности». [15, с. 315-316]. Что на наш взгляд в процессе творческого акта создания произведения также завершает его реальную действительность. При этом нельзя оставить без внимания иронию, передразнивающую жанр, если присутствует в произведении, так как это создает совершенно особую его эстетику, и является важной идеей в бахтинской эстетической концепции. Произведения *гротескного (готического) реализма*, который он описал в работе о Ф. Рабле [6, с. 1-423], и особенно различные виды юмора допускают сосуществование различных или противоположных по значению эстетических категорий в рамках одного произведения. Бахтин ценит в таких работах возможность взглянуть на действительность, мир по-новому, почувствовав относительность всего существующего. К этой идее он был благосклонен, и в связи с этим его часто упрекают в релятивизме, однако, адекватный дуализм многих вещей трудно отрицать.

Бахтин также предлагает смотреть на второй контекст чужой речи, а он неразрывно связан и с *понятием символа* – одним из художественных феноменов, расширяющих возможное поле художественной интерпретации. Это особенно актуально для трактовки многозначного классического текста, в частности, для полифонического романа Ф. М. Достоевского, что в свое время было вынесено на защиту диссертации Е.А. Топориной [17].

При этом символ имеет прямое отношение к *интертексту* (или интертекстуальной связи), являясь ее элементом. Символически-образную интертекстуальность прослеживается и в великих произведениях русской классики, что также может являться предметом ее эстетического анализа. Давно подмечена различная интерпретация интертекста, например, в произведениях «Пиковая дама» и «Игрок», а также связь упомянутого произведения А.С. Пушкина с «Преступлением и наказанием». Эстетическая взаимосвязь особенно отчетливо прослеживается в литературных произведениях, наполненных эмоционально и экспрессивно-окрашенными.

И символ, и присутствующий в произведении *интертекст* могут создавать в художественном восприятии ощущение «многослойности» художественного текста или «эффекта символической многослойности» [3, с. 125-127]. Литературные произведения, которым присуще это качество, безусловно, относятся к высокохудожественным. Первоначальный вклад в это определение внесла структурно-семиотическая школа, в частности ими употребляется этот термин *«многослойность»* или *«многократная закодированность»*, в отношении которой они писали: «Многослойность художественного текста проявляется в одновременном сосуществовании нескольких возможных истолкований, при этом “истина” текста как эстетического объекта состоит

не в “содержательной” истинности того или иного толкования, а в самом факте их множественности» [12, с. 39]. «Множественную закодированность» справедливо считается чертой эстетической, художественной, поскольку художественная значимость произведения зачастую определяется потенциалом относительно его возможных декодировок. Наглядный классический пример может быть представлен сказками Пушкина и романом «Отцы и дети» Тургенева.

Литература

1. Андреева Е.Ю. Формально-тематическая эволюция актуального искусства второй половины XX века. // Автореф. Докт. Филос. Наук. Санкт-Петербург: 2005.- с. 21.
2. Асратян З.Д. Эстетическая информация художественного текста и её концептуализирующая роль.//Наука о человеке: Гуманитарные исследования. Омск: № 3, 2016. – с.139.
3. Багдасарян О.Ю. XXI Научно-практическая конференция «Эстетика минимализма: малые жанры как форма времени». Лейдермановские чтения – 2018. Екатеринбург: Уральский филологический вестник, № 1, 2018, с. 125-127.
4. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. // Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. — Москва: Художественная литература, 1975. — 504 с.
5. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Ausburg, 2002. –167 с.
6. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и ренессанса. Москва: Худож. Лит-ра., 1990. – 543 с.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва: 1979. – 171 с.
8. Виноградова Н.В., Тукаева Р.А. Художественное творчество как создание новой реальности // Сборник статей международной научной конференции «Национальная стихия творчества». Санкт-Петербург: 2017. С. 198-210.
9. Глотов М.Б. Эстетическое и художественное // Серия “Symposium”, Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Выпуск 1./Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. Тезисы докладов и выступлений. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 1999. С. 27-29.
10. Загидуллина М.В. Мифы о литературных феноменах: к вопросу о методологии изучения. // Челябинский гуманитарий. Челябинск: N 4, 2012. – с. 26.

11. Комаров А. Демон русской теории: для чего сегодня нужен Михаил Бахтин [Электронный ресурс] URL: <https://gorky.media/context/demon-russkoj-teorii-dlya-chego-segodnya-nuzhen-mihail-bahtin/>
12. Красильников Р.Л. «Об эстетическом анализе художественной литературы». Вологда: Вестник ВоГУ, 2016, № 2, с. 56-60.
13. Курбакова М.А. Проблема семьи и образы детей в творчестве И. С. Тургенева. Дис. К. Филол. Н. Москва: МГУ, 2005. – 179 с.
14. Маркс К., Энгельс Ф. Полное собрание сочинений. Москва: Издательство политической литературы, 1955-1974 гг., т. 12. – 242 с.
15. Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении. Критическое введение в социологическую поэтику // М.М. Бахтин (под маской). – Москва: 1993. С. 315-316.
16. Пospelов Г.Н. Эстетическое и художественное. Москва: 1965. С. 154–159.
17. Топорина Е.А. Эстетические проблемы интерпретации классической литературы в контексте современного художественного процесса. Дисс. К. Филос. Наук, Москва: 2012. – 131 с.
18. Яусс, Х. Р. История литературы как провокация литературоведения / Предисл. И пер. С нем. Н. Зоркой. // Москва: Нов. Лит. Обозрение. 1995. № 12. С. 34-84.

Kurbakova M.A.
Moscow Polytechnic University
mkurbakova@inbox.ru

Criteria of aesthetic analysis in the concept of M.M.Bakhtin

The proposed article deals with the issue of the possibility of M. Bakhtin's practical scientific development application to reveal the aesthetic potential of a literary work. The study pays special attention to the history of the issue at the present stage, the heritage of the philosophical and aesthetic works of this scientist from the point of view of pragmatics. The results of comprehension of the declared topic through the prism of his dialectical views are presented.

Key words: aesthetic approach, aesthetic category, symbol, dialogue.

Куртай Арьола

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
kurtaj.arjola08@hotmail.com

Морфосинтаксические особенности выражения эвфемизмов в медийном дискурсе

В данной статье рассматривается функционирование морфологических, лексико-грамматических, синтаксических средств эвфемизации в медийном дискурсе, применение которых способствует «вуалированию» речи, заменяющие номинации с отрицательно оцениваемым денотатом.

Ключевые слова: эвфемизм, словообразовательные средства, местоимения, семантически опустошенные слова, вводные компоненты.

Традиционно на основании системы языковых средств в медийном дискурсе выделяются морфологические (словообразовательные и лексико-грамматические) и синтаксические средства, способствующие улучшению оценки денотата. Теория С.И. Аитасовой гласит, что реализация эвфемистической зашифровки на морфологическом уровне достигается благодаря способности некоторых аффиксов русского языка смягчать, «приуменьшать» лексическое значение корня, то есть внутренне изменять содержание при помощи вспомогательной морфемы [1, с. 111].

А) Суффиксы неполноты проявления действия или свойства в меньшей степени, чем это характерно для нормы, напр., -оват: «Еще одним ярким антитрендом дизайнеры называют яркие и аляповатые (вм. Аляпистые, безвкусно сделанные) стены. Уменьшительно-ласкательные суффиксы, напр., -енц-, -очк/ечк-: «И без того всегда тренировавшийся с лентой (вм. С ленью) атлет убедил себя». «Раньше напивался до белочки (вм. Впал в состояние белой горячки)». Б) Отрицательные приставки неполноты действия, напр., не-: «Понятие «русский хакер» скорее медийное, а вообще «талантливых» и нечистых на руку (вм. Склонен к воровству) хватает везде». «Дело в том, что в христианском мире этот взрыв сверхновой восприняли как дурное предзнаменование – вспышка озарила небеса явно в недобрый час (вм. В несчастливый, несчастный, бедовый час)». «Как уточняет портал «Дни.ру», им не понравился такой нескромный (вм. Бестактный, неприличный) жест кумира».

Б) Приставки существительных и прилагательных, выражающие умеренную или неопределенную степень проявления признака полу-, лебез-/небес, недо-; «У нас самих на территории страны серьезный недокомплект (вм. Нехватка полицейских)». «При этом уменьшение параметров по дефициту бюджета обусловлено недобором (вм. Потеря) доходов в 2019 году». «А для места в социальном доме ветеранов она просто «недобрала грамот» (вм. Теряла)». «Бывало, на съемках Настя даже падала в обморок, мы полагали, что от недоедания (вм. Плохого питания, в значении «голодать»)». «Вспомнив куртизанок, дам полусвета, женщин-охотниц (вм. Прям. Наименования продажной женщины)». «Дальше оно развивалось по сложившимся в последние годы законам жанра: небесспорная (вм. Вызывающая возражение, спорная) экспертиза».

Приставки глаголов при-, под-, выражающие слабую интенсивность или неполноту действия, употребляемые не в своем обычном значении, а в качестве смягчающего эвфемизма: «Он замечает проходящего через двор мужчину, который, немного прихрамывая (вм. Хромая), несет два ведра воды». «Причина этого проста: в электронном журнале все всё видят, и навыков среднего учителя не хватает, чтобы его подломить и задним числом поправить да подчистить (вм. Исправить ошибку)».

2) Лексико-грамматические средства эвфемизации. Данный вопрос подробно освещается в работе А.М. Кацева как наиболее обстоятельный перечень структурного своеобразия эвфемистических единиц. Среди способов формального выражения эвфемистических единиц ученый выделяет местоимения некоторых разрядов (личные, указательные, неопределенные, местоименные, слова с семантикой неопределенности) в сочетании с существительными [2, с. 37].

Неопределенные местоимения. В числе основных свойств лексических эвфемизмов является «вуалирование» отрицательно оцениваемого денотата с помощью местоимений с семантикой неопределенности, т. е. Является «неясность», «размытость» их семантики, семантики местоимений, которые служат основным критерием, позволяющим отнести местоименные слова к средствам «вуалирования» отрицательно оцениваемого денотата [1, с. 144–145].

Указательные местоимения. Важную роль эвфемизмов играет использование указательных местоимений «такой», «тот», «это», употребляемые в мужском, женском и среднем роде, имеющие широкое поле неопределенности деятеля или действия. Указательное местоимение «тот»: «Украинский парламентский телеканал «Рада» случайно «отправил на тот свет» (вм. Убил) спикера». основополагающим свойством указательного местоимения «такой» – «вуалировать» отрицательно оцениваемый денотат. Как указывает Е.П. Сеничкина, «имея компонент одинаковости\совпадения, обладая возможностью указывать на любое качество или свойство, местоимение такой замещает преимущественно отрицательно оцениваемое качество или свойство» [4, с. 106]. В медийном дискурсе эвфемистическое свойство местоимения «такой» заключается в том, что говорящий применяет его тогда, когда речь идет о чем-то предосудительном, напр.: «А запах там такой (вм. Вонь, слабый дурной, гнилой запах)». «Руководитель которого Наталья Чинякова давно заметила, что такие люди (вм. Отрицательно оцениваемых качеств или свойств) зачастую испытывают дефицит общения (вм. Ограниченность или отсутствие положительных чувств и настроения)». «Мало того, такие люди (вм. Отрицательно оцениваемых качеств или свойств) могут предаваться (вм. Злоупотреблять) удовольствиями, развлечениями (напр., обжираться и др. Слов с отр. Оц.) вредным излишествами». «Однажды в Берлине ему сказали, что «такой чёрной биржи (вм. Рынок нелегальных товаров: наркотиков, оружия и т.п), как в Москве, нигде в мире нет». Наряду с этим, С. И. Антасова замечает, что обобщающее значение неопределенности местоимения «такой» выражается в составе синтаксически связанных словосочетаний [1, с. 120]. В этом случае, в медийном дискурсе наблюдаем эвфемистическую функцию местоимения «такой» в составе фразеологизма, выражающего значение неопределенности, «необъяснимости явления». Данные местоименные эвфемизмы с синтаксической структуры выделяются как местоименные перифразы (местоимения с глаголом или

с существительным). Например: «Что-то учитель хотел еще добавить, но ведь только Бог знает что такое (вм. Чёрт знает кто, что куда, как и т.п)». При использовании указательного местоимения «это», качество эвфемизма или указательного смысла ослабляется. Напр., «Если людям хорошо друг с другом в постели, то возникают и другие чувства, кроме физического желания, а уж как это назвать, привязанностью (вм. Любовница, тот, к кому испытывают чувство близости, основанное на глубокой симпатии), любовью или близостью». Рассмотрим также употребление переносного значения местоимения «это» в сочетании с глаголом делать: «Навыков среднего учителя не хватает, чтобы его «подломить» и задним числом поправить да подчистить. А делать это (вм. Исправить ошибку) учитель привык».

Неопределенные местоимения с аффиксами, -то, -нибудь («Как-то, какой-то, что-нибудь, что-то»), в которых оба место предиката выражают неблагоприятную оценку, поведения или состояния, отклоняющегося от нормы. Напр., «Наши дороги немного разошлись из-за недопонимания по каким-то аспектам жизни (вм. Плохое понимание, ссора). «Если хотите соблазнить Деву, предложите ей попробовать что-нибудь необычное (вм. Прям. Обозначения совершить половой акт)». Местоимение «что-то» может использоваться в значении смерти и поведенческих отклонении от нормы. «Если что-то случилось (вм. Если случится самое плохое, смерть он умрет и т.п.), то вопросов у клиента может быть не меньше, чем при оформлении полиса. «В последнее время у них с женой что-то нелады (вм. В ссоре) были, в общем, плохо было». «Технические связи Илона Маска с другими странами следует обратить внимание. Независимо от того, делает он что-то неподобающее (вм. Предосудительное) или нет». В русистике достаточно широко описаны местоименные слова с семантикой неопределенности слова «один», относятся к слабо определенным местоимениям с индивидуализированным объектом, который известен говорящему, но предполагается неизвестным слушающему. Говоря об эвфемистической функции местоимения «один», отметим, что в медийном дискурсе часто употребляется фразеологизм «одно место». «По его словам, за границей нельзя зайти ни в одно общественное место (вм. Зайти в туалет), в том числе в общественный транспорт, без QR-кода.

Личные местоимения. В современной лингвистике эвфемистическая функция личных местоимений могут замешать названия лиц, предметов и явлений, упоминание которых по тем или иным причинам нежелательно или запрещено, например, 3 л. Ед.ч. он вм. Названия какого-либо существа (животного, человека), она вм. «смерть, перед которой говорящий ощущает свою слабость и незащищенность. Семантически опустошенные слова, «определенный» и др., которые передают значение неопределенности с целью улучшения оценки денотата. В этой связи Л. П. Крысин предлагает называть их словами-определителями с диффузной семантикой [3, с. 110–124]. При этом

в медийном дискурсе наблюдаем близкие слова по значению к неопределенным местоимениям, которые выражают неясность, размытость значения. «По сути, против ресторанов могут применять определенные санкции (вм. Наказывать экономически, применять экономическую блокаду)». «Одному из таких «выживших» мастеров класса люкс современные женщины и обязаны введением шпилек, до того бывших уделом только женщин определенного социального слоя и рода занятий (вм. Прям. Наименования продажной женщины)».

3) Синтаксические средства. К номинациям с отрицательно оцениваемым денотатом можно отнести «вводные компоненты как бы, мягко говоря», способствующие улучшению оценки денотата и смягчения грубости в составе эвфемистического высказывания. Наряду с этим С. И. Аитасова подчеркивает, что вводные компоненты накладываются на структуру предложения по воле, по усмотрению говорящего для реализации его намерения, указывают собеседнику на резкость последующего слова [1, с. 160]. Рассмотрим, когда говорящий стремится быть правильно понятым, желает воздействовать на адресата: «Потому что Женя так откаталась, что она как бы из себя вынула душу (вм. Как бы совершила самоубийство)». «Это грубейшее нарушение закона. За это нас, мягко говоря, бичевали за рубежом (вм. Наказывать)».

Итак, проанализировали морфосинтаксические средства эвфемизации и их воздействие в медийном дискурсе: 1) Суффиксы и приставки неполноты проявления действия: оват/оват-, -енц-, -очк/ечк-, не-, полу-, лебез-/небес, недо-, при-, под-. 2) Лексико-грамматические средства эвфемизации, указательные местоимения «такой», «тот», «то», «это», неопределенных местоимений с компонентами -то. -либо, -нибудь, -кое, а также личных местоимений 3 л. Ед.ч. «она», «оно»; семантически опустошенных слов «определенный», «один».

3) Синтаксические средства, вводные компоненты «как бы», «мягко говоря» и др.

Литература

1. Айтасова, С.И. Система средств эвфемизации в творчестве Н.В. Гоголя /дисс. К. Фил. Н. – 2013. – С. 111–160.
2. Кацев. А.М. Языковое табу и эвфемия / учеб. Пособие к спецкурсу. – Л.: Наука, 1988. – 37 с.
3. Ларин Б.А. Об эвфемизмах // Проблемы языкознания. – Л., 1961. – С. 110–124.
4. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс. Учебное пособие – Москва : Высшая школа, 2006. – 106 с.

Kurtaj Arjola

Pushkin State Russian Language Institute

Morphosyntactic features of euphemism expression in media discourse

Abstract. This article considers the functioning of morphological, lexical, grammatical and syntactic means of euphemism in media discourse. Their use of euphemism which help hiding meaning of speech, replacing nominations with a negatively evaluated denotation.

Keywords: euphemism, word-education, word-forming means, pronouns, semantically devastated words, introductory words.

Курылко Милена Эдуардовна
Горловский институт иностранных языков
mteri2@mail.ru

Каркас русской футуристической драматургии

В научной статье произведён анализ русского футуристического театра, а также рассмотрены главные представители футуристического направления: Владимир Маяковский, Алексей Кручёных, Велемир Хлебников. В работе представлены отличительные черты русской футуристической драматургии с примерами из текстов произведений данных авторов.

Ключевые слова: футуризм, драматургия, театр, синтез, заумь, Маяковский, Кручёных, Хлебников.

Двадцатый век русской литературы, эпоха модернизма, авангард и революция в литературном слове – все это обусловило возникновения множественных течений и вариаций литературной мысли. Одним из совершенно новых направлений является футуризм, который, в свою очередь, разделялся на кубофутуризм, эгофутуризм, группы «Гиллея», «Мезонин поэзии», «Центрифуга», «Творчество», «41°», «Бескровное убийство». Все эти футуристические группировки реализовывали те цели футуристической литературной мысли, которые были наиболее близки данному окружению. Но несмотря на безусловное новаторство каждой из перечисленных выше группировок, футуристическая драматургия обновила само понимание футуризма как явления в литературе и искусстве. Главной целью театра футуризма был синтез, а именно соединение несовместимого на тот момент: музыки, литературы, театра и другого. Такое взаимодействие должно было показать подлинное искусство, передать наиболее точную мысль футуристов. Уникальное построение сценария, полное отречение от символизма и любого другого направления, истинное «природное» слово, лишённое грамматики, отречение от упорядоченности и логичности мироздания, алогичность, балаганность, вычурные декорации, авторское исполнения ролей – все это составляло основу футуристического театра. Все цели и задачи нового театра, несмотря на синтез, должны были передаваться через слово, футуристическое слово. Так, первыми футуристами драматургами стали Владимир Маяковский, Алексей Кручёных, Велемир Хлебников и их последователями – Илья Зданевич, Елена Гуро, Игорь Терентьев и другие. Именно этими именами можно обозначить каркас русской футуристической драматургии.

Владимир Маяковский и Алексей Кручёных занимают особое место в контексте футуристического театра, так как именно они впервые поставили свои футуристические пьесы в театре. Творческий путь Владимира Маяковского можно сравнить с прогрессирующим путем

развития общества XX века. Свой путь в поэзию В. Маяковский начинает студентом училища живописи, именно в это время он и сближается с футуристами и начинает свое становление как поэт-футурист. Уже в первых произведениях этого поэта можно отметить явный отпечаток футуристических идей и взглядов – они отличаются эпатажностью, словесными экспериментами, экспрессивностью. Следует отметить, что Владимир Маяковский был представителем не просто футуристов, он примыкал к кубофутуристам, и был в числе первых соавторов футуристических манифестов «Пощечина общественному вкусу», «Садок судей», «Идите к черту». Однако мировоззрение и черты русского футуризма не являются достаточными и полными для В. Маяковского, и поэт привносит в это направление свои взгляды и идеи. Литературный герой Владимира Маяковского становится более социально осмысленным, нежели простой футуристический герой.

Писатель, исходя из воспоминаний его современников, воспринимал мир очень остро и гиперболизировано, тем не менее его особенная острота мышления не была оторвана от общества и была общедоступна. Дореволюционный период творчества Владимира Маяковского представлен в одном томе, в то время как постреволюционный складывается из двенадцати томов значимых и смелых произведений. Поэт увлекается агитационными стихотворениями, например, «Рассказ про то, как кума о Врангеле толковала без всякого ума», «Даешь мотор», «О. Д. В. Ф.», «Вот для чего мужику самолет», «О том, как некие сектанты зовут рабочего на танцы», «Нагрузка на макушку» и т. д.), агитпоэм («Сказка о дезертире», «Обряды», «Летающий пролетарий», «Ни знахарь, ни бог, ни ангелы бога – крестьянству не подмога» и т. д. [2].

Первая поставленная пьеса Владимира Маяковского – это трагедия, которая в спешке не получила названия от самого автора и в цензуру поступила как: «Владимир Маяковский. Трагедия». Алексей Крученых вспоминал: *«Когда выпускалась афиша, то полицмейстер никакого нового названия уже не разрешил, а Маяковский даже обрадовался: – Ну и пусть трагедия так и называется “Владимир Маяковский”. У меня от спешки тоже получались некоторые недоразумения. В цензуру был послан только текст оперы (музыка тогда не подвергалась предварительной цензуре), и потому на афише пришлось написать: “Победа над Солнцем. Опера А. Крученых”. М. Матюшин, написавший к ней музыку, ходил и все недовольно фыркал»* [3, с. 96–97]. Спектакль «Владимир Маяковский» оформляли художники П.Н. Филонов и И.С. Школьник, в живописи разделявшие идеи футуристического изображения человека: *«Человек-форма такой же знак, как нота, буква, и только»* [4, с. 33]. Персонажи произведения – это своеобразные персонажи-абстракции, с показательными сюрреалистическими образами, комические имена – Человек без головы, Человек без уха, и так далее, воплотили разные личности самого поэта, метафорично

разложив один образ на множество составных частей. В самом спектакле актеры были заключены между двумя разрисованными щитами, которые они носили на себе. Каждый персонаж был представлен и «модернизирован» схемой-образом конкретного реального человека: Человек без уха – музыкант М.В. Матюшин, Без головы – поэт-заумник А.Е. Крученых, Без глаза и ноги – художник Д.Д. Бурлюк, Старик с черными сухими кошками – мудрец Велимир Хлебников. Таким образом, каждый персонаж был многослоен, за внешностью таилось несколько смыслов, выраставших один из другого. В трагедии также нарушались все каноны построения драматического произведения. Действие или полностью исчезало, или события описывались через монологи, диалоги, как это было в античной трагедии.

Алексей Крученых, по праву названный первооткрывателем футуристического театра, говорил: *«Деятелей каждого литературного направления – реалистов ли, символистов ли, романтиков и т.п. отбирают, в конечном счете, экономические и социальные факторы. Это они готовят ту или иную группу писателей или художников к ее роли в искусстве. Вот почему мы часто без труда наблюдаем сходство биографий участников подобных групп, хотя бы эти люди выросли далеко друг от друга, ничего не зная о своих будущих друзьях и даже не сознавая себя зачинателями определенного направления»* [3, с. 45].

Заумь являлась центральным понятием метапоэтики А. Е. Крученых, и была связана с «законом экономии» в новом искусстве, сформулированным теоретиком французского кубизма Анри Ле Фоконье, и воспринят им из эстетики К.С. Малевича и П.Н. Филонова. Метапоэтика А. Е. Крученых представлена статьями «Новые пути слова» (1913), «О безумии в искусстве» (1919), «Фактура слова» (1920), «Декларация заумного языка» (1921), «Апокалипсис в русской литературе» (1923), «Сдвигология русского стиха» (1923), «Пятьсот новых острот и каламбуров Пушкина» (1924) и другие.

Футуристы, в частности А. Е. Кручёных, И.М. Зданевич, обращали свои взоры к «доумному» состоянию языка, как деятельности, которая творит из первоэлементов новую языковую реальность, не привязанную к сиюминутной действительности. Оговорки, опечатки, ляпсусы, по А. Е. Крученых, – составная часть нового словотворчества.

Первая пьеса, поставленная на сцене футуристического театра – опера «Победа над Солнцем» Алексея Кручёных. Само название уже провозглашало победу над символизмом и их идеологией. В «Победе над Солнцем» Алексей Кручёных исполнял пролог, написанный Велимиром Хлебниковым. Тематика пьесы базировалась на защите техники, в основном авиации. Провозглашалась победа техники над космическими силами и биологией:

«Солнце заколотим

в бетонный дом!» [3, с. 108].

Опера получила ошеломляющий успех, после пьесы «Победа над Солнцем» зрители потребовали автора, однако главный администратор В. Фокин, воспользовавшись происходившей в то время неразберихой, заявил: *«Его увезли в сумасшедший дом»* [3, с. 108]. Однако Алексей Крученых все же вышел к публике. В рядах восторженной публики присутствовали И.М. Зданевич, художник М.В. Ле-Дантю и студенческая молодежь, включая самых пылких поклонников футуристов.

Еще один знаковый представитель русской футуристической драматургии – Велемир Хлебников. Произведения Хлебникова явно не укладывались в программные рамки футуристического течения. Его опыт в области стихосложения, языковое творчество, упорное стремление обновить, оживить слово, выявить его корневой и глубинный смысл, вывести из него целые ряды родственных значений и звучаний – все это оказало плодотворное влияние на развитие русского стихосложения. Поэзию Хлебникова сближает с лирикой В. Маяковского гуманистический характер протеста против превращения человека в буржуазном мире в вещь, мотивы бунта человека против мира вещей (например, поэма «Журавль»). Велемир Хлебников выступает создателем «первобытной» утопии о докультурной гармонии человека с природой (например, поэмы «Лесная дева», «Шаман и Венера»). Для поэта современность лишь отрезок в нескончаемом ряду времени, которое в своем движении, по мысли Велемира Хлебникова, может быть устремлено и в будущее, и в прошлое. Метод «сдвига» лег в основу многих произведений автора, образы современности и первобытного мира, мифологии часто выступают у Хлебникова в одном ряду («Маркиза Дэсес», «Внучка Малуши» и другие). Велемир Хлебников использовал в своих произведениях множество неологизмов, создавая окказионализмы в каждом произведении, насыщая его внутренним смыслом, недоступным при разборе первичной формы слова. Использование окказиональных слов является и сегодня одним из самых популярных видов языковой игры в современном поэтическом творчестве. Кроме того, автор широко использует суггестию в своих произведениях, как способ создания своеобразного «намёка» на смысловое значение окказионализмов. Во многих произведениях можно встретить синестезию, как способ создания уникальной авторской метафоры.

Принцип временных сдвигов, ставший основой художественного мышления поэта, обусловил и его подход к поэтическому языку, реформу которого он предпринимает. Выявляя фольклорно-мифологические формы мышления («Дети выдры») [5], Велемир Хлебников пытается выделить в слове смысл, заложенный в нем в древнюю эпоху, «разложить» слово на его

«первоначальные» значения, части, из которых поэт в последующем производит новые слова, стремясь создать новый тип языкового мышления.

Важную роль Велимир Хлебников сыграл именно в становлении русского футуристического театра, он выражал себя и как теоретик, и как драматург, хотя его вклад в эту отрасль до сих пор нуждается в подробном изучении. Первые футуристические пьесы уже, без сомнения, являются зрелищными. Например, драма «Девий Бог», в которой действие проходит во времена славянской культуры, трагедия «Аспарух», которая вводит читателя в еще более древнюю эпоху – во времена скифов и жизни Геродота. В драматических пародиях «Маркиза Дезес» и «Чертик», напротив, читатель направлен в современность: это среда критиков и современных писателю поэтов. Тут важно обозначить главную сложность в анализе хлебниковских текстов – определения жанровости его произведений, что, кстати, роднит его с Владимиром Маяковским. Исследователи связывают это с особенностями поэтического слова писателя. Универсальная природа хлебниковского слова, препятствовала конструированию жанра замкнутого и однозначного.

При изучении текста пьес «Снежимочка», «Маркиза Дезес» и «Чертик» явно прослеживается разочарованность писателя в петербургской жизни, которую он испытал после переезда из Казани в 1908 году. В произведениях заметна ирония и скепсис в отношении литературной жизни Петербурга, понять это можно из строк писателя к его матери в письме к Е. Н. Хлебниковой (от 28 ноября 1908-го года): *«Веду жизнь «Богемы». Петербург действует как добрый сквозняк и все выстуживает. Заморожены и мои славянские чувства. <...> В хоре кузнечиков моя нота звучит отдельно, но недостаточно сильно и, кажется, не будет дотянута до конца»* [7, с. 142]. Само название «Снежимочка» является пародией, подражанием знаменитой Снегурочке, исконно русскому, славянскому символу, возврату к исконно славянским символам, в противовес современному Петербургу. Эта пьеса вобрала в себя фольклорную традицию, опыт народного театра, бульварного театра, ярмарочных представлений времен Руси. Велимир Хлебников создает славянскую мистерию, во время игры Снежимочка растаяла не снегом и водой, а цветами: свершается чудо, главный персонаж преображает мир, делая это по-своему.

Гротескная игра наполняет также пьесы «Маркиза Дезес» и «Чертик». Игра охватывает аспект «живого» (оттаявшего) и «неживого». Так мертвый Царевич-Мамонт из пьесы «Чертик», оживает, при этом веселый и живой испытывает безудержное веселье. Атмосферу обеих пьес задает еще не известный до конца футуристический прием балагана. Тут идеи писателя можно сравнить с идеями знаменитого философа Фридриха Ницше в его работе «Веселая наука», а именно ирония в обеих пьесах напоминает ироничные взгляды Ницше.

Откровенным выпадом в сторону Александра Блока является пьеса «Чертик», также она выступает против лирического театра в целом. Пьеса становится оппонентом против эстетики модерна, символизма, любых художественных абстракций в тексте. Так Велимир Хлебников приходит к приему балагана, нонсенса. *«Дискретность драматического действия и его способного вместить в себя все или почти все, обилие персонажей, обсуждаемых ими тем и вопросов, между собою связанных слабо или же почти не связанных, вследствие чего возникает устойчивое впечатление его эклектичности и случайности, непредсказуемости происходящего, всепроникающий балаганный принцип «алогического эксцентризма» – вот те черты театрального примитива, которыми в первую очередь отмечена эта пьеса Хлебникова»* [6, с. 209].

Не менее интересной в плане футуристической драматургии является пенталогия Ильи Зданевича «АаслаабЛичья питЁрка дЕйстф». Одной из главных художественных особенностей произведения является употребление зауми футуристов – особого языка футуристов, при котором происходит частичный или полный отказ от общепринятых норм языка, его орфографического, грамматического и фонетического строя. Такой язык, по мнению футуристов, являлся универсальным языком нового искусства и литературы, обнажая искусство, делая его контрастными и образным, лишая оболочки «правильности». Например, первая часть пенталогии о Янко – одна из наиболее простых пьес всего цикла, в ней ещё нет сложного шрифтового набора. Действие начинается песнями и плясками, вводя читателя и зрителя в балаганную атмосферу, при этом тут подчеркивается некая азбучность нравов персонажей, они чешутся в буквальном смысле слова и словно вычесывают буквы *«какал какал мно ооо ооо прстуж»* [1, с. 4–5], *«ха чешыищешыищ ие э ю я»* [1, с. 4–5]. Тем не менее, уже по обрывистым слогам мы можем понять о каком действии говорят разбойники. Далее разбойники ссорятся и произносят фразу с повторяющимся словом *«ижыцу»*, которая может соотноситься с русским выражением «прописать ижицу» и при трактовании понимается нами как «ударить» или «дать сдачи». Разбойников разнимают, и они озабочены: *«динавзять круля?»* [1, с. 9]. При отсутствии полной формы слова читателю понятен вопрос – «Где нам взять короля?».

Проанализировав родоначальников и представителей русской футуристической драматургии, мы пришли к выводу, что Владимир Маяковский, Алексей Кручёных, Велемир Хлебников – это писатели, которые бесспорно являются каркасом нового футуристического театра. Драматурги-футуристы представили зрителю абсолютно новый взгляд на театральное и литературное искусство, оно выражено такими особенностями как: заумь, балаган, суггестия, принцип сдвигов, и, конечно, полный синтез искусств. Первые футуристические произведения,

поставленные на сцене, подготовили большой пласт для развития драматургии в контексте футуристического течения, обозначили направления и принципы нового футуристического театра.

Литература

1. Зданевич И. М. Янко крУль албУнской. – Тифлис: Синдикат, 1918. – [Электронный ресурс] – URL: <https://traumlibrary.ru/fx/zdanevich-1-yanko.html> (дата обращения: 30.01.23).
2. Кацис Л. Ф. Владимир Маяковский: Поэт в интеллектуальном контексте эпохи. – М., 2004. – 386 с.
3. Крученых А. Е. К истории русского футуризма: Воспоминания и документы. – М.: Гилея, 2006. – 458 с.
4. Малевич К. О поэзии // Изобразительное искусство. – Пг., 1919. – № 1. – С. 31–35. – [Электронный ресурс] – URL: <http://electro.nekrasovka.ru/books/2763> (дата обращения 30.01.23).
5. Соколов А. Г. История русской литературы конца XIX начала XX века: учеб. Для филол. Спец. Вузов. – 3-е изд., испр. И доп. – М.: Высш. Шк., 1988. – 354 с.
6. Шевченко Е. С. Драматургическое новаторство В. Хлебникова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 2. – С. 208–217.
7. Шишкин А. Б. Велимир Хлебников на «башне» Вячеслава Иванова // Новое литературное обозрение. – М., 1996. – № 17. – С. 141–167.

Kurylko Milena Eduardovna

Postgraduate student of the Department of World Literature and comparative literature

Institute of Foreign Languages, Gorlovka, DPR

The foundation of Russian futuristic dramaturgy

The scientific article «The Foundation of Russian Futuristic Dramaturgy» analyzes the phenomenon of the Russian Futuristic Theater, considers the main representatives of the direction, such as Vladimir Mayakovsky, Alexei Kruchenykh, Velemir Khlebnikov. The paper presents the distinctive features of Russian futuristic dramaturgy with examples from the texts of the works.

Keywords: futurism, dramaturgy, theater, synthesis, zaum, Mayakovsky, Kruchenykh, Khlebnikov.

Лаврешина Ирина Георгиевна

Основная школа №2 г Серебрянска

irala7474@mail.ru

Активизация деятельности младших школьников при формировании орфографической зоркости на уроках русского языка

В статье рассматриваются приемы активизации деятельности учащихся на уроках русского языка в начальных классах, направленные на формирование орфографической грамотности младших школьников, мотивации к изучению русского языка

Ключевые слова: орфограмма, орфографическая задача, орфографическая зоркость, орфографическая грамотность.

Ответ на вопрос, каким же образом активизировать работу по формированию орфографической зоркости, так необходимой для достижения грамотного письма на начальном этапе обучения в школе, стимулировать творческую познавательную активность учащихся в

изучении русского языка, одного из самых трудных школьных предметов, педагогов интересовал всегда. С 2016 года в казахстанских школах в условиях обновления содержания образования подход к преподаванию русского языка существенно изменился. Огромное внимание на уроках русского языка уделяется формированию коммуникативных навыков, развитию речевых навыков: слушание, говорение, чтение; работе с текстами, работе над связными высказываниями на определенную тему. При проверке суммативных работ грамотность письма практически не учитывается, не влияет на результативность выполненной работы. Результаты диктантов, контрольных списываний на уроках русского языка в начальной школе, да и в старших классах тоже, свидетельствуют о низком уровне орфографической грамотности школьников. Такое качество грамотности учащихся вызывает озабоченность не только у педагогов, но и родителей.

Одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников является несформированность их орфографической зоркости, т.е. неумение “видеть” орфограммы. Всем известна ситуация, когда учащиеся знают наизусть правила, отвечают на все теоретические вопросы, но при выполнении письменных работ допускают огромное количество орфографических ошибок, и, соответственно, оценки за письменные работы значительно ниже, чем за устные ответы, тесты. Трудность в овладении орфографией заключается не только от незнания правил или грамматических понятий, но и от неумения применять их в практике письма. Пользоваться правилом практически — значит рассуждать, опознавать и квалифицировать орфограммы. Все это требует сложной аналитической работы. К сожалению, большинство современных школьников не привыкли к выполнению любой работы, а тем более аналитической. Для многих учеников это довольно утомительно, сложно и скучно.

Для многих преподавателей умение учащихся правильно подбирать проверочное слово является решением проблемы грамотного письма, но на деле получается, что это действие не решает орфографическую задачу на должном уровне. Во время выполнения самостоятельной работы, учащиеся не могут правильно определить какую букву необходимо вставить в слово. Почему? Какие действия должен выполнить учащийся для определения выбора буквы в написании слов?

Происходит это из-за того, что мы приучили ребят решать уже готовые, поставленные перед ними, орфографические задачи. Если мы проанализируем задания учебников русского языка для начальной школы, то увидим, что основной объём заданий состоит из решения уже готовых орфографических задач. Например, прочитай слова. Какие буквы пропущены? К какой части речи относятся данные слова? П...ля, радость, рожь, л...дони, малина. Дн...вники, ...[2, с.10]. Или, запиши словосочетания, вставляя пропущенные буквы. Определи род имен существительных. Веселый наигры..., хорошая реч..., военный марш..., русская печ... [2, с.21].

Ребенку необходимо решить поставленную перед ним орфографическую задачу, что он и делает. Когда же от ученика требуется самостоятельная работа по выявлению «опасных» мест, эта задача оказывается для него сложной, потому что он не научился сам выявлять в словах места, где возможна ошибка. Анализируя практическую деятельность с учащимися, я заметила, что результаты обучения орфографии зависят от развития у учащихся способности обнаруживать в словах места, которые нужно писать по правилу. Эта способность должна закладываться в процессе обучения в начальной школе. Как сделать так, чтобы школьники не только обладали орфографической зоркостью, но и грамотно, доказательно рассуждали при выборе того или иного написания, когда они в настоящий момент даже не хотят проверить свою работу, взглянуть на нее еще раз. Как заинтересовать ребят, увлечь работой в изучении русского языка?

Работу по развитию орфографической зоркости важно начинать в период обучения грамоте, когда ведётся аналитико-синтетическая работа над слогом и словом, развивается фонематический слух и умение заменять фонемы соответствующими буквами. На уроках обучения грамоте каждый день провожу упражнения по звуковому анализу слов, не зависимо от количества читающих детей класса, постоянно показываю образец анализа звучащего слова, систематически использую способ протяжного интонирования звука в целом слове: с-с-с-с-ор; со-о-о-о-р, приём трансформации (если закрою первую букву, какое слово получится?), подбор слов к звуковым моделям. Очень важно при звуковом анализе ребёнка не торопить, не выполнять работу за него. Остальные ребята класса могут в это время работают в парах со своими моделями.

Использование игровых приемов: «Найди одинаковый звук», «Построим пирамиду», «Составь длинную цепочку», «Разложи правильно», «Шифровальщики» с пропусками «опасных» мест сразу по слуху, «Рассели буквы по домикам», «Гости», «Какие слова спрятались?», «Найди опасное место» позволяет работать над развитием фонематического слуха и умением заменять фонемы соответствующими буквами. В игровой ситуации мы развиваем орфографическую зоркость и повышаем мотивацию учащихся в изучении русской грамоты.

В практической деятельности в целях формирования орфографической зоркости учащихся широко использую хорошо известные приемы, предлагая ребятам прокомментировать письмо Дядюшки Гриба племянникам с объяснением орфограмм или письмо Алладина, адресованное Жасмин тоже с объяснением орфограмм. Или сначала учитель, а потом весь класс записывает с проговариванием послание жителей планеты Ливлим, адресованное землянам. «Фотографируем» отдельные слова, а затем записываем не просто текст, а письмо, найденное в бутылке после кораблекрушения (зрительный диктант). В практике своей работы использую какографические упражнения, которые предусматривают исправление учениками умышленно допущенных в текстах

ошибочных написаний, например, помогаем Мише разобрать письмо Машеньки, исправляем ошибки в тексте известной басни, допущенные невнимательным издателем. Пишем не просто диктант с постукиванием, а считаемся разведчиками в тылу врага, каждый стук командира-учителя заставляет задуматься о правильном написании.

Активизации деятельности младших школьников при формировании орфографической зоркости способствует использование на уроках русского языка орфографических раскрасок. Учащиеся, работая в парах, решают орфографическую задачу, выступают в роли консультантов и слушателей. Совершая очередное путешествие в удивительный мир русского языка, мы берем с собой Волшебные тетрадки-подсказки, слушаем орфографические сказки, некоторые из которых придумываем сами. «Верный друг» Однажды в прекрасной стране Грамматика по саду частиц гулял Глагол. Он очень хотел найти себе верного друга, который бы с ним рядом был всегда. Глагола звали «бежать». Вот он встретил частицу «не». «Здравствуй, меня зовут «бежать», будешь ли ты моим другом?», спросил глагол. «Здравствуй! Конечно, буду»,- ответила частица. И только они взялись за руки, как их разделила красная полоса. Оказывается, что один ученик в тетради написал частицу «не» и глагол «бежать» слитно, а учительница исправила его ошибку красной пастой. Тут появился перед новыми друзьями мудрец. «Здравствуйте! Скажите, пожалуйста, почему мы не можем быть вместе?», - спросили друзья. «Есть такое правило в русском языке: частица «не» с глаголами пишется раздельно, поэтому вы и не можете быть вместе», - ответил мудрец. Только мудрец произнес эти слова, как вдруг появились глаголы «недомогать», «ненавидеть». «Как это мы не можем быть вместе!»- воскликнули они. «А вы», сказал мудрец – «Исключения». Так и закончилась эта поучительная сказка.

Используем рифмованные правила – подсказки, которые помогают вспомнить то или иное правило. «Парный согласный проверяй – рядом гласный подставляй». «Если гласный звук вызвал сомнение – ставь его под ударенье»; играем в орфографические игры ««Догадайся», «Как пишется», «Исправь ошибки», «Волшебные предложения» «Не перенесешь».

Придумали совместно с ученицей как можно с помощью фантиков от конфет известной фабрики «Рахат» развивать орфографическую грамотность учащихся. Для этого были созданы фантики-задания для «Сладкого сундучка», которые используем на уроках для формирования навыков грамотного письма. Достань фантик и определи орфограмму. Расположи данные слова в алфавитном порядке: снеговичок, барбарис, Алматы, курага, абрикос, тропиканка, маска, каприз, элегия. Запиши, вставив пропущенные буквы: блю., л.венюк, р.корд, грилья., л.мон, черная см.родина, з.л.той ключик, к.ктем, маки латау. Возьми из каждого слова первый слог и составь новое слово, определи орфограмму в получившихся словах: коралл, романс, василек (ко-ро-ва); из

первого слова возьми последний слог из второго первый: gloria, магия (я-ма), второй слог из слов колосок и фрутошок (ло-то). Составь предложение и запиши с комментированием, включив в него как можно больше слов – названий фантиков. Выполни разбор по составу следующих слов, запиши определяя вид орфограмм: дубок, завитушка, школьная, молочный, снеговичок, орешек, загадка, сладкий холодок, снежинка, коровкина забавка. Из данного списка выбери имена собственные, составь с ними предложения и запиши с проговариванием (Астана, чернослив, вечер, снежинка, Отырар, золотой фазан, Тузик, Гаухар, блюз).

Работу по развитию орфографической зоркости веду на протяжении всего курса обучения в начальной школе. Систематическая работа над словом способствует развитию умственной деятельности учащихся – учит их выполнять целый ряд мысленных операций: наблюдение, сравнение, сопоставление, установление сходства и различия.

А это в свою очередь ведёт к эффективности усвоения норм правописания, прививает интерес и желание решать орфографические задачи, развивает орфографическую зоркость учащихся.

Литература

1. Булгакова Т.А. Развитие орфографической зоркости у младших школьников [Электронный ресурс].- Режим доступа: https://docviewer.yandex.kz/view/0/?*=hUwuqE%2FBkk (дата обращения 20.02.23).
2. Русский язык: учебник для учащихся 3 класса общеобразовательной школы с русским языком обучения / под ред. Е.В. Богатырева, Р.А. Бучинина, Н.В. Регель [и др].- Алматы: Изд-во Алматыкітап баспасы, 2019.- 100 с.
3. Обучение в условиях обновления содержания образования на уроках русского языка. Республиканский центр дистанционных олимпиад [Электронный ресурс].- Режим доступа: <https://rcdo.kz/publ/5682-obuchenie-v-usloviyah-obnovleniyasoderzhaniya-obrazovaniya-na-urokah-russkogo-yazyka.htm> (дата обращения 20.02.23).

Lavreshina I.G.

Primary School №2 in Serebryansk

Activation of the activity of students' in the formation of spelling vigilance in Russian language lessons

The article discusses the methods of activating the activity of students in the Russian language lessons in primary grades, aimed at the formation of spelling literacy of younger schoolchildren, motivation to learn the Russian language

Keywords: orthogram, spelling problem, spelling vigilance, spelling literacy.

Лингвокультурологический подход при анализе романа А.С.Пушкина «Евгений Онегин» на уроках литературы в школах Казахстана

Цель статьи — показать на основе практики эффективность и рациональность использования лингвокультурологического подхода в процессе преподавания литературы в Казахстане. Автор делится своим опытом, рассказывает о тех приемах, которые способствуют развитию у обучающихся устойчивого интереса к литературе, стимулируют речевую деятельность школьников, а также формируют навыки самообразования.

Ключевые слова: коммуникативный акт, национальная культура, агнонимы, лингвокультурологический, межкультурный, русский мир.

Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» — замечательная возможность погрузить школьников-билингвов в чарующий мир русского языка, познакомить с традициями русского народа, с его нравственными ценностями и духовным богатством. Работа с лексикой, анализ художественных средств, декламация, анализ сюжета помогают приблизить роман к современным подросткам, сделать его восприятие ненавязчивым и чтение увлекательным. На учебном занятии важно найти взаимопонимание участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Лексический запас современных школьников недостаточно высок, некоторые слова и выражения непонятны не только иностранцам, детям-билингвам, но даже и носителям русского языка. Аналитическая работа по систематизации агнонимов, малоизвестных слов, которые непонятны современным читателям, позволяет получить полную картину произведения и углубленное понимание образов. В начале работы мы познакомились с самыми известными комментариями к роману «Евгений Онегин» и нашли в них важные для нас суждения. Нам стал очень интересен разный подход к комментированию: Н. Л. Бродский и Ю. М. Лотман сделали большую работу по анализу романа «Евгений Онегин», их труды можно считать учебными пособиями для учителей, где поясняется каждая строфа. Н. Л. Бродский делает построчное комментирование с пояснениями. Ю. М. Лотман рассматривает роман с культурологической точки зрения. В. В. Набоков переводит произведение на английский язык и комментирует его, рассказывая об особенностях русской жизни для англоязычной аудитории. Для В. В. Набокова роман «Евгений Онегин» является чем-то личным, он часто проводит параллели между собой и Онегиным. Эти комментарии являлись для нас очень полезными, ведь это тяжелая работа, а главное — мы нашли разные точки зрения на одно из самых знаменитых романов мировой литературы.

Далее, мы поставили перед собой задачу – найти непонятные слова в романе, попробовать определить их смысл по контексту либо по словарю, чтобы вникнуть в содержание произведения. Приведем пример размышлений школьников-билингвов, для которых русский язык неродной, дома они общаются на казахском или корейском языках: «В 1 главе мне непонятно было слово *'повеса'*. По контексту мне показалось, что это может означать «самовлюблённый эгоист». От этого слова может поменяться отношение читателя к Онегину и полностью изменить восприятие главного героя. Позже мы узнали истинный смысл слова: бездельник, ведущий праздный, легкомысленный образ жизни, проводящий время в проказах. Таким образом, догадки оказались правдивыми. В пятой строфе мы встречаем фразу: «Ученый малый, но педант», в словаре языка Пушкина находим толкование слова *'педант'*: человек, который следит тщательно за своим внешним видом, до мелочей, и появляется в свете только в безукоризненном облике, что нам помогло разобраться и вникнуть в характер Евгения Онегина – человека, выставяющего напоказ свои знания, свою ученость, с апломбом судящего обо всем. Как мы понимаем позже, общество считает его тонким и умным человеком, который может поддержать любую беседу прежде всего благодаря своему поведению». Как мы видим, ребята вдумчиво читают текст, стараются понять его смысл.

Агнонимы романа можно разделить на несколько групп: смысл слов можно определить по контексту, историзмы, архаизмы, заимствованные слова и те, смысл которых надо было смотреть в словаре. Слова из первой группы, о значении которых можно было догадаться: слово *'досель'* является устаревшим словом, ребята догадались по контексту о его значении, оно по звучанию схоже с современной интерпретацией «до сих пор». Привлекло внимание ребят и слово *'порукой'*, которое несет важный смысл в письме Татьяны к Онегину. Ребята предположили, что оно образовано от падежной формы “по рукам”. Тогда, по смыслу и по контексту, подойдет значение “ручательство, подтверждение”. И действительно, оно выражает отношение Татьяны к возлюбленному, её неопытность и чистосердечие. Известно, что в России в те времена девушке первой объясняться в любви было крайне неприлично, но Татьяна настолько сильно влюбилась в придуманный себе образ Онегина, что полностью ему доверилась, считала его человеком чести и знала, что письмо не будет предано огласке или осмеянию. После того как школьники сверились со словарем, оказалось, что их предположения подтвердились и слово несет смысл «доверить, передать обязанности». *'Ветошь'*: с этим словом ребята сталкивались ранее, однако только в значении чего-то старого, по контексту же заложен совершенно иной смысл: очевидная, неприкрытая маскировка лжи и пустоты светской жизни – тем самым Пушкин показывает пороки аристократического общества. К слову *'измлада'* ребята подобрали синонимом «смолоду», что означает с раннего возраста. *'Сплин'* по контексту означает тоску, оно является синонимом к слову *'хандра'*, которая бегала

за главным героем «как тень иль верная жена». Не сразу школьники определили, что означает слово *'non'*, но потом вспомнили, что это один из способов назвать священника, служащего в православной церкви. Изначально читатели не поняли значения словосочетания *'во весь опор'*, но по контексту предположили, что это быстрая езда, скакать галопом. Смысл слова *'анакхорет'* определили по контексту: своего рода отшельник, человек, не заинтересованный в обществе.

Сложнее было ребятам понять смысл устаревших слов, так, например, *'штофные обои'* является устаревшим и обозначает 'текстильные обои для внутренней отделки помещений, состоящий из нескольких слоев'. В этой же строфе встречается слово *'изразцы'*, по контексту могло показаться, что это означает какой-либо узор или орнамент, так как строка «...И печи в пестрых изразцах...» наводит только на эту мысль, однако по словарю это значит «керамические плитки, используемые для облицовки каминов, печей, стен». Крайне интересным для учащихся было слово *'дроги'*, поначалу оно им напомнило слово дороги, но по контексту такое толкование не подходило, не сумев дойти до логического заключения, пришлось ребятам смотреть в словарь. «Дроги — это длинная четырехколесная повозка без кузова. На дрогах помещики ездили на охоту». *'Блестки мадригальные'* — мадригал — небольшое любовное стихотворение. По мнению ребят, Пушкин использовал это слово в значении пустых любезностей. Интересным словом в произведении стало слово *'васисдас'*, происходящее от немецкого и обозначающее вопрос «что это?», однако в фразе «...уж отворял свой васисдас» современному читателю тяжело догадаться, какой отворяющийся предмет оно обозначает. Чтобы понять смысл этого слова, потребовалось окунуться в историю России 18 века: как оказалось, на тот момент в Петербурге проживало более 17 тысяч немцев и по городу было около пятидесяти немецких булочных. Возможно, об одной из них писал Пушкин. На дверях булочных были маленькие окошки, когда покупатели стучали в двери, пекари выглядывали из окошка и спрашивали: «Васисдас?» Со временем эти окошки-прилавки начали называть васисдасами. Для общего понимания картины это слово было нужным, но не критически важным. Учащимися было выделено красивое слово *'дриада'*, по контексту они поняли, что это какое-то дерево или растение, так как говорится о саде:

Огромный, запущенный сад,

Приют задумчивых дриад.

Однако словарь дал совсем иное значение: слово происходит из древнегреческой мифологии и обозначает нимф, покровительниц деревьев. Трудным было слово *'Фармазон'* — устаревшее французское слово, которое обычному читателю непонятно, слово по контексту показалось оскорбительным. Непонятно, почему такой ярлык придумали соседи для Евгения Онегина, чтобы это понять, нам предстояло узнать истинный смысл слова. *'Фармазон'* — искаженное от

«франкмасон», т. е. Член любой масонской ложи, которые в 1821 году были в России запрещены Александром I, но здесь значение иное: для соседей Евгений Онегин является человеком, который нарушает моральные устои малообразованного сельского общества. Но какие правила он нарушает? Не демонстрировал хлебосольство всем соседям подряд: уезжал на донском жеребце с заднего крыльца, когда слышал звон колокольчика приближающегося экипажа, не хотел привечать нежеланных гостей, не целовал ручки дамам, потому что в Петербурге этого уже не делали. Конечно, мы понимаем, что по-настоящему помещиков оскорбило другое: «Ярем он барщины старинной Оброком легким заменил». За что местные помещики назвали его опаснейшим чудаком. *'Пилигримка'*: одна из учениц вспомнила стихотворение Бродского «Пилигримы», но там странники «Увечны они, горбаты, голодны, полуодеты». Ребята с этим толкованием согласиться не могли, значений слова они нашли несколько, интересным показалось религиозное: паломница к святым местам. Татьяна, кого Пушкин как раз так и называет пилигримкой, воспитана в православной вере, и если брать – слово в таком значении, то это указывает на благоговение Татьяны перед высокой сущностью своего избранника. Следующее слово, которое также относится к религии, – *'лампада'*, является устаревшим и по контексту и звучанию легко догадаться, что означает лампу. Как оказалось, такие светильники раньше ставили перед иконами. *'Келья'*, достаточно тяжело догадаться, что означает, вначале ребята предположили, что это ожерелье, либо какое-то женское украшение. Словарь дает следующее значение слова: жилище монаха, обычно отдельная комната в монастыре. Однако Пушкин использует это слово в переносном значении: *'небольшая комната одинокого человека'*. Смысл всей строфы определенно поменялся. Школьникам трудно было понять значение словосочетания *'неги модной'*. Сколько они ни старались, так и не смогли понять, что это словосочетание означает. Из интернета узнали, что “Модная нега – приятное времяпрепровождение, которое в тот период было принято”. Среди заимствований слово *'dandy'* оказалось совсем незнакомым, но ребята смогли понять, что оно означает человека, очень пекущегося о своем внешнем виде, поведении, а в следствии и статусе. Значение слова *'vale'* также не смогли полностью понять сами, ведь изначально они подумали, что оно подразумевает *'точку'* с неизвестного нам языка. Но позже обнаружили, что *'vale'* с латыни означает *'До свидания'*. Словосочетание «*С душой геттингенской*» также вызвало затруднение, его значение не смогли самостоятельно определить. Но в итоге ребята узнали, что речь идет о немецком университете в городе Геттинген. В 19 веке немецкие университеты славились своими независимыми взглядами, склонностью к романтическому восприятию мира, этим Пушкин и воспользовался в описании Ленского. Не сразу могли понять, кто такой *'улан'*, за которого так скоропалительно выскочила Ольга замуж. Оказалось, что это воин легкой кавалерии. Найдя в словаре значение слова *'наперсница'* – *'человек, которому*

доверяют', ребята были возмущены, что оно называло Ольгу, которая своим легкомысленным поведением спровоцировала своего жениха на смертельную дуэль, но потом вынуждены были признать, что в действительности она единственная, кто был близок Татьяне среди всего окружения. Очень понравилась ребятам фраза '*ярманка невест*', она ещё раз подчёркивает непревзойдённое чувство юмора автора, в этом плане можно добавить фразу '*архивны юноши*' – шутливое название служащих в архиве министерства иностранных дел.

В результате мы вывели следующую таблицу агнонимов.

2.1. Таблица агнонимов по тематическим блокам

Устаревшие слова	Эпитеты	Персонажи	Слова, которые нам не были известны
повеса, почтовые, охтенка, вотще, ярем, барщина, оброк, фармазон, недоброхотство, честить, роптать, стремнины, лампада, келья, пилигримка, опала, досель.	Трубки Цареграда, охотники до похорон, умная старина, штофные обои, вышний совет, оживи единым взором, мадригальный, гибельный мосток, Гарольдовый плащ, донская лошадь	Чадаев, Руссо и Грим, Гименей, северная Аврора, Чарльз Гарольд	денди, мазурка, педант, франт, дуброва, нивы, дриады, обомлеть, жердочка, скрепась, остов, постылой.

2.2. Таблица агнонимов по усвоению лексического значения

Понятно по контексту	Надо было посмотреть в словаре
трубки Цареграда,	вотще, ярем, барщина, оброк, фармазон, стремнины, опала,

повеса, почтовые, охтенка, вотще, недоброхотство, честить, роптать, лампада, келья, пилигримка, охотники до похорон, умная старина, штофные обои, вышний совет, оживи единым взором, гибельный мосток, донская лошадь, мазурка, педант, дуброва, нивы, обомлеть, жердочка, скрепясь, постылой	мадригальный, гарольдовый плащ, донская лошадь, Чадаев, денди, франт, дриады, остов

Учащиеся, для которых русский язык неродной, во время чтения произведения очень вдумчиво и проницательно изучают русскую культуру, невольно сравнивают её со своей национальной, комментируют поведение и переживания персонажей, тем самым они лучше понимают себя, свои поступки. В наше время очень важно формировать у учащихся уважительное отношение к общей истории, прививать любовь к литературе, которая несёт высокий нравственный потенциал, обогащает молодёжь жизненным, эмоциональным, философским опытом, помогает постичь себя и окружающий мир, выстроить правильные взаимоотношения в положительной и результативной коммуникации. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» позволяет изучить не только систему персонажей, но и русскую историю, культуру, русский характер, иными словами, погрузиться в русский мир, понять его и принять. Роман имеет высокую лингвокультурологическую, межкультурную и воспитательно-коммуникативную силу воздействия.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. Гл. Ред. С. А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998.
2. Бродский Н.Л., Комментарий к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин». – Москва: Мир, 1932. – С. 246.
3. 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. – С. 246.
4. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий: Пособие для учителя. Издательство «Просвещение». 1983г. Издание второе.
5. Набоков В. Комментарии к «Евгению Онегину» Александра Пушкина. Пер. С англ. Под ред. А.Н. Николюкина. – Москва: НПК “Интелвак”, Российская Академия наук, институт

научной информации по общественным наукам, Центр гуманитарных научно-информационных исследований, 1999 г.

6. Пушкин А.С. «Евгений Онегин» роман в стихах. Поэтическая библиотека. 1984. – С. 255.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е изд., дораб. – Москва: МГУ, 2004. – С. 352.

Lanovenko N. N.

International school- Lyceum “Dostar” Almaty, Kazakhstan

Linguoculturological approach to the analysis of A.S.Pushkin’s novel “Eugene Onegin” at literature lessons in schools of Kazakhstan

The purpose of the article is to show, on the basis of practice, the effectiveness and rationality of using the linguoculturological approach in the process of teaching literature in Kazakhstan. The author shares his experience, talks about those techniques that contribute to the development of students’ sustained interest in literature, stimulate the speech activity of schoolchildren, and also form self-education skills.

Keywords: communicative act, national culture, agnonyms, linguoculturological, intercultural, Russian world.

Лань Хаофан

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
18742048979@163.com

Цуй Юйфэй

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
victoria-yufei@mail.ru

Отражение прецедентных имён в поэзии «Ван Луну» и анализы сопоставления оригинала с его переводами

Статья посвящена анализу сопоставления китайского исходного текста стихотворения «Ван Луну» с его русскими переводами, и значению прецедентных имён, которые существуют в этой поэзии, узнаем, что эти прецедентные имена символизируют и как они влияют на китайскую культуру.

Ключевые слова: перевод, поэзия, прецедентное имя, глубокая дружба, прощальное стихотворение, китайская культура

Прецедентность представляет собой процесс отражения национальной культурной традиции в любых жанрах произведений, как роман, поэзия, фольклор и т.д. Одним из самых интересных явлений в лингвистике считается прецедентное имя, которое вполне может быть, «признано центром категории прецедентности» [4, с.81]. Д.Б. Гудков относит к прецедентному имени, связанному «с широко известным текстом, относящимся к числу прецедентных в литературе (как «Обломов», «Тарас Бульба») или имя-символ, указывающее на некоторую эталонную совокупность определенных качеств (Моцарт, Ломоносов)» [1, с.108]. Кроме того, Е.А. Нахимова также отметила, что «прецедентные имена, которые могут обозначать получившие широкую известность географические объекты» [4, с.84].

Китайская древняя поэзия — культурное сокровище китайской нации, которая становится одной из важных составов в китайской литературе и сильно влияет на развитие не только культуры,

но и мышление человека. По мнению Л.А. Манерко, «произведение взаимодействует со многими экстралингвистическими компонентами в рамках конкретной ситуации и среды, и напрямую является отражением творчества конкретного писателя — языковой личности» [3, с.111]. Один из важных типов китайской поэзии — прощальное стихотворение (送别诗). Обычно слово «прощание» обозначает чувство нежелания, перед нами предстает расставание, и то, что мы осознаем в своей голове. ... Прекрасная традиция китайского народа отстаивает дружбу и дорожить ею, является эмоциональной основой прощания в древних поэмах [14, с.62]. Известное прощальное стихотворение «Ван Луну», как шедевр Ли Бо, идейное содержание которого очень легко понять. Выражение глубокой дружбы между Ли Бо и Ван Лунем в стихотворении имеет большое эмоциональное и воспитательное значение [10, с.26].

В стихотворении «Ван Луну» существуют три прецедентных имена: *‘Ли Бо’* (李白), *‘Ван Лунь’* (王伦) и *‘пруда Цветов персика’* (桃花潭). 1) Прецедентное имя Ли Бо (701-762) был величайшим поэтом-романтиком Китая в династии Тан, и мастером золотого века танской поэзии, доведя классическую романтическую поэзию Китая до её пика. Стихи Ли Бо воспеваются простыми людьми на протяжении тысячелетий [6,7]. Эмоции этого стихотворения «Ван Луну» очень просты и правдивы, они позволяют читателям почувствовать искренние, содержащиеся в нём чувства [13, с.108], поэтому это стихотворение так было востребовано переводчиками. «Ван Луну» широко воспетое прощальное стихотворение, написанное Ли Бо своему другу Ван Луну, когда он путешествовал в его краях [9,12].

2) Ван Лунь был простым человеком, ради стихи «Ван Луну», такое имя стало прецедентным. Он был прямодушным и щедрым, и любил дружить с эрудированными людьми. Он очень восхищался поэтом Ли Бо, и надеялся, что у него будет возможность пригласить Ли Бо к себе домой, чтобы проявить гостеприимство и угостить Ли Бо. Ван Лунь узнал, что Ли Бо приехал в его родные места попутешествовать, поэтому написал письмо, приглашая Ли Бо приехать к нему, чтобы любоваться пейзажем (цветы персика) и выпить вино. Ли Бо и Ван Лунь крепко подружились и хорошо проходили дни вместе. Между ними установилась глубокая дружба [11, с.28]. В момент расставания Ван Лунь вручил Ли Бо много подарков и проводил его на корабль. Как только корабль собирался отойти от берега, он услышал, как Ван Лунь и его спутники поют ему на прощание. Ли Бо был очень тронут, и написал эти стихи. Так что прецедентное имя Ван Лунь осталось в культуре, оно обозначает чистую и искреннюю дружбу.

3) Пруда Цветов персика, с точки зрения Е.А. Нахимовой, является географическим объектом прецедентного имени. Такой пруд называется 'Цветом персика', и прецедентное географическое имя '□ □ □', как Ван Лунь, стало известным по значению 'глубокая дружба'.

Стихотворение «Ван Луну» имеет разные переводы, мы выбрали два варианта, которые переведены С. Торопцевым и Э. Балашовым:

Таблица. Сопоставление разных переводов с оригиналом

Исходный текст:	Кириллическая транскрипция:	Подстрочный перевод (перевод автора) на русский язык:	Русские переводы: С. Торопцев	Русские переводы: Э. Балашов
《□ □ □ 》	«Цзэн Ван Лунь»	«Ван Луну»	«Ван Луню»	«Подношение Ван Луню»
□ □ □ □ □ □ □ ,	Ли Бо чэн чжоу цзян юй	Ли Бо уже собирался отправиться на своей лодке в дальний путь,	Ли Бо ступил на борт челна...	Ли Бо ступил на борт челна. Вот и попутная волна.
□ □ □ □ □ □ □ .	Ху вэнь ань та гэ шэн.	Как вдруг услышал звон хоровой песни, сопровождаемой отбиваемым ногами ритмом.	Чу, пристань музыкой полна!	Вдруг — песня... донеслась она под топот скакуна.
□ □ □ □ □ □ □ ,	Тао хуа тань шуй шэнь цянь чи,	Даже если вода в пруду Цветов Персика имеет глубину в тысячи чи,	Ван Лунь мне шлет свою любовь	Глубины персиковых вод хоть в десять тысяч чи!
□ □ □ □ □ □ □ . [8, 77]	Бу цзи Ван Лунь сун во цин.	Она не так глубока, как чувства прощания Ван Луна ко мне.	Бездонную, как та волна [5, с. 231].	Ван Луня дружеское сердце знает вовсе дна [2, с. 25].

Ли Бо любит путешествовать по стране, поэтому познакомился со многими друзьями. Как говорят, что во время посещения пруда Цветов Персика в уезде Цзин в провинции Аньхой он

дружил с местным жителем Ван Лунем. При разлуке Ван Лунь вёл местных крестьян проводить Ли Бо, и тот с глубоким чувством сочинил это прощальное стихотворение.

В первом предложении оригинала говорится о том, что «я» буду покидать пруда Цветов Персика. Язык естественно льется, показывая непринуждённое настроение и удовольствие, с которым он приходит и возвращается. В варианте С. Торопцева просто переводится действие «сеть на лодку», а «отправиться в дальний путь» отсутствует; Э. Балашов также описал «ступил на борт челна», но он сам добавил «Вот и попутная волна» вместо «готовится отчалить». Эти добавления не соответствуют логике исходного контекста, внося в него ненужные элементы.

Во второй строке «Как вдруг услышал звуки хоровой песни, сопровождаемой отбиваемым ногами ритмом» «вдруг услышал» показывает неожиданный приезд Ван Луня. Но в версиях двух переводов глагола «услышать» недостаёт, демонстрирует только наречие времени через прямой перевод «вдруг» или междометие «чу» с целью призыва обратить внимание на прислушивание. «Та гэ» - это хоровая (хороводная) песня, сопровождаемая отбиванием метра ногами (притопыванием). В оригинале Ван Лунь вёл местных жителей, петь и топать шагами, издали пришли на берег, чтобы проститься с Ли Бо. С. Торопцев перевел «та гэ» выражением «пристань музыкой полна», трудно донося до чёткого понимания читателей хоровую песню под звуки шагов. Э. Балашов использовал «под топот скакуна», очевидно, это ошибочный перевод, на самом деле звуки поступей исходят от человека, а не скакуна.

В третьей и четвертой строках ловко используется гипербола, чтобы передать чувства: даже если вода в пруду Цветов Персика имеет глубину в несколько тысяч чи, она все равно не сравнится с глубокой дружбой между поэтом и Ван Лунем. Пруд Цветов Персика – название места, где поэт познакомился с Ван Лунем. Глагол «бу цзи» делает неосязаемую дружбу конкретной, естественной, реальной и интригующей. Таким образом, в настоящее время выражение «вода в пруду Цветов Персика» уже давно превратилось во фразеологизм в жизни китайского народа по поводу данного стихотворения, имеет значение «истинной и крепкой дружбы». В версии Торопцева топоним «пруд Цветов Персика» исчезает, напрямую сравнивается любовь Ван Луня к Ли Бо с волной, но эта волна реки или пруда? В варианте перевода не указывается. Поэтому связь между глубиной пруда и дружбы нельзя почувствовать читателям с русской культурой, не говоря уже о том, что глубина пруда не идёт в сравнение с глубоким дружеским чувством Ван Луня к поэту. Стоит отметить, что Э. Балашов также опустил топоним «пруд Цветов Персика», а придумал «персиковых вод», и сохранил в своём переводе гиперболу «десять тысяч чи». Будучи переводчиком, Э. Балашов снабдил перевод двумя комментариями к этим непонятным знакам: 1) Персиковые воды — метафорический

образ весеннего разлива реки Хуанхэ. «Персиковыми» ее воды поэт называет потому, что разлив приходился на время цветения персиковых деревьев (обычно во второй месяц по лунному календарю), когда вся вода была покрыта розовыми лепестками. 2) Чи — китайская мера длины, в разные эпохи колебавшаяся от 24 до 32 см; «десять тысяч...» — поэтическая гипербола. Такие комментарии отчасти восхищают, отсутствие реальных представлений о пруде Цветов Персика, облегчает для русских читателей понимание отношений между глубиной пруда и крепкой дружбой, служившего источником вдохновения для Ли Бо, однако, как всякие комментарии, выходят за пределы текста и в определённой степени утяжеляют восприятие.

Итак, мы уже проходили значения прецедентных имён 'Ли Бо', 'Ван Лунь' и 'пруда Цветов персика' и их символы, тем более, как они отражаются в китайской культуре. Кроме того, мы также анализировали и сопоставили оригиналы стихотворения «Ван Луну» с его переводческими работами у переводчиков С. Торопцева и Э. Балашова. Несмотря на то, что у переводчиков присутствуют некоторые неудачные варианты перевода в работе, они выполнили полезный и ценный перевод для читателей, чтобы они поняли данные стихи, узнали красоту и глубину китайской литературы.

Литература

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 288 с.
2. Ли Бо. Нефритовые скалы. [Сост., подгот. Текста, общ. Ред. Р. В. Грищенко]. – СПб.: Кристалл, 2000. – 382 с.
3. Манерко, Л. А. Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах / Л. А. Манерко // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2013. – № 1. – С. 100-118.
4. Нахимова, Е. А. Прецедентные имена в массовой коммуникации / Е. А. Нахимова ; Уральский государственный педагогический университет; Институт социального образования. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2007. – 207 с.
5. Торопцев С.А. Китайский поэт Золотого века. Ли Бо: Пятьсот стихотворений / пер. С.А. Торопцева. – СПб. : Нестор-История, 2011. – 328 с.
6. 李 白 . 李 白 詩 集 [М]. – 重 慶 : 重 慶 出 版 社 . 1987. – 12 頁. (Анци. Исследование Ли Бо. – Сиань: Изд-во Северо-Западного университета. 1987. – 12 с.)
7. 李 白 . 李 白 詩 集 [М]. – 重 慶 : 重 慶 出 版 社 . 2002. – 頁. 69-101. (Гэ Цзинчунь. Краткий обзор исследований Ли Бо. – Баодин: Изд-во Хэбэйского университета. 2002. – с. 69-101.)

8. 李 白 . 李 白 詩 集 . 上 卷 : 李 白 詩 集 注 . 1996. 204р. (Ли Бо. Полное собрание сочинений Ли Бо. Шанхайское изд-во древних книг. 1996. – 204 с.)
9. 王 維 , 孟 浩 然 . 王 維 《 送 綦 毋 潜 落 第 還 鄉 》 [J]. 中 國 詩 學 . – 2019. – №.435(12): – р. 99-103. (Ван Яньбо, Хуан Цзехань. Физический анализ танской поэмы «Ван Луну» и её английского перевода. Журнал Чэндуского педагогического университета. – 2019. – №.435(12) – С. 99-103.)
10. 王 維 . 王 維 詩 集 注 卷 之 一 十 一 —《 送 綦 毋 潜 落 第 還 鄉 》 [J]. 中 國 詩 學 , – 2018, – №.404(32): – р. 26-28. (Ян Цин. Как внедрить эмоциональное воспитание в преподавание древней поэзии — в качестве примера «Ван Луну». Языковая и филологическая конструкция, – 2018, – №. 404(32) – С. 26-28.)
11. 王 維 . 王 維 詩 集 注 —《 送 綦 毋 潜 落 第 還 鄉 》 [J]. 中 國 詩 學 (第 一 卷). 2019(05): р. 28-29. (Зан Аньминь. Истинные чувства сквозь века — «Ван Луну». Обязательное чтение для учащихся начальной школы (версия для высших курсов школьников). – 2019(05) –С. 28-29.
12. 王 維 . 王 維 詩 集 注 卷 之 一 十 一 [M]. – 北 京 : 中 國 詩 學 出 版 社 . 2014. – 349 р. (Чжан Чанцин. Культурная оценка известных произведений классической китайской поэзии. – Пекин: Изд-во Пекинского университета. 2014. – 349 с.)
13. 王 維 . 王 維 詩 集 注 卷 之 一 十 一 —《 送 綦 毋 潜 落 第 還 鄉 》 [J]. 中 國 詩 學 (第 一 卷), – 2020. – №.86(02) – р. 108. (Чжан Чуаньян. Изучение и совершенствование преподавания древней поэзии в начальных школах — на примере «Ван Луну». Преподавание новой программы, – 2020. – №.86(02) – С. 108.)
14. 王 維 . 王 維 詩 集 注 卷 之 一 十 一 —《 送 綦 毋 潜 落 第 還 鄉 》 [J]. 中 國 詩 學 , 2019(Z1) – р. 62-65. (Чжу Гуйяо. Прощай, это вкус в сердце — обучающая интерпретация и предустановка четырёх прощальных стихотворений, таких как «Ван Луну» Ли Бо. Учитель китайского языка в начальной школе, 2019 (Z1) – С. 62-65.)

Lan Haofang

Pushkin State Russian Language Institute

Cui Yufei

Lomonosov Moscow State University

Reflection of precedent names in the poetry of «To Wang Lung» and analysis of the comparison of the original with its translations

The article is devoted to the analysis of the comparison of the Chinese source text of the poem «To Wang Lung» with its Russian translations, and the meaning of precedent names that exist in this poetry, we learn what these precedent names symbolize and how they influence Chinese culture.

Keywords: translation, poetry, precedent name, deep friendship, farewell poem, Chinese culture.

Ларцина Станислава Витальевна

Юрина Елена Андреевна

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина

stasya-200@list.ru; yourina2007@yandex.ru

Макро- и микроструктура цифрового словаря метафор как средство формирования лингвокультурологической компетенции обучающихся русскому языку как иностранному

Для формирования лингвокультурологической компетенции у студентов, изучающих русский язык как иностранный, в качестве эффективного средства обучения может быть использован словарь метафор. Характерной особенностью многих подобных словарей является тематический принцип организации макроструктуры: содержащийся в них материал группируется по единой тематической области сферы-источника метафорических обозначений. Углубленное изучение метафор русского языка посредством обращения к специализированным словарям, например, к «Полиязычному цифровому словарю метафор», способствует знакомству с пищевой культурой России и её образной интерпретацией в языке и тексте.

Ключевые слова: Лексикография, лингводидактика, электронный словарь, пищевая метафора, образная лексика.

Сегодня существует множество интернет-ресурсов, предназначенных для изучения русского языка как иностранного (см. Соответствующие курсы на портале «Образование на русском» [5]), самопроверки («Интерактивный диктант», «Орфограммка») или же для повышения уровня языковой компетенции (см. Приложения «Слово дня», «Русский язык – грамотей»). Обилие доступных средств обучения языку позволяет учащемуся найти наиболее комфортный и эффективный для себя способ изучения. Ряд ресурсов способен помочь преподавателю в подготовке к занятию («Ёфикатор»). К числу источников дидактического материала относятся и цифровые словари, которые играют вспомогательную роль в организации занятия.

О том, как в методике переживали внедрение в обучение иностранному языку компьютерных средств («оптимистические прогнозы, столкновения с реальными трудностями и проблемами...» [1, с. 5]), писал Э.Г. Азимов. Компьютеризация учебного процесса началась с 1960-х годов XX века, после чего взаимодействие образовательных и компьютерных технологий становилось всё более и более тесным. В методике выдвигались различные варианты классификаций компьютерных средств в системе преподавания РКИ. Одна из новейших подобных классификаций была в подробном виде представлена в работе Г.М. Старыгиной и А.О. Андрейченко. Они выделяют электронные словари в отдельный класс компьютерных программ – «лингвистические базы данных» [6, с. 114].

В настоящей статье рассматривается один из многих цифровых ресурсов, полезных при изучении русского языка как иностранного, «Полиязычный лингвокультурологический словарь метафор» (ПСМ) [4], с целью изучить особенности его макро- и микроструктуры, которые могут быть использованы в обучении русскому языку как иностранному.

Следует отметить черты, отличающие стандартный бумажный словарь от его цифрового аналога, представленного в компьютерном пространстве. Прежде всего, появляется возможность осуществлять **быстрый поиск** благодаря размещению на страницах гиперссылок. Далее – **пополняемость** словарных материалов, которая проявляется в возможности вводить в словник

новые лексические единицы и контексты их употребления. Например, обратившись к рассматриваемому в статье словарю метафор, можно узнать, что он включает словарные базы по 4-м языкам (русскому, английскому, итальянскому, казахскому), но компьютерная платформа позволяет расширить список языков. Другие отличительные черты – **мобильность**, **кроссплатформенность** и **доступность** – в значительной мере способствуют удобству использования словарей.

В **макроструктуру** словаря входят выбранный составителями способ организации материала (в цифровом словаре метафор избран гнездовой порядок, но гнёзда расположены по алфавиту), принципы отбора толкуемых единиц (лексическая единица может быть включена в словарь только в том случае, если исходное значение слова относится к гастрономической сфере, а среди вторичных ЛСВ имеется как минимум одно образное значение) и решение проблемы разграничения омонимичных единиц и лексической многозначности (в цифровом словаре в лексико-фразеологическом гнезде подобные единицы представлены отдельными словарными статьями). Последняя составляющая макроструктуры словаря, о которой пишет В.В. Дубичинский – это **индексы**, т.е. указатели, которые помогают читателю сориентироваться в материале словаря и осуществлять поиск. В Полиязычном словаре метафор помимо стандартного алфавитного указателя существуют гиперссылки, указывающие на категории их сфер-мишеней (например, «Категория:Человек», «Категория:Социум» и т.п.), которые указываются в конце каждой словарной статьи («*фрукт*. Ям. Разг. Человек, обладающий отрицательными качествами. Категория: Человек, Категория: Поведение») и также помогают искать лексику, принадлежащую к одной теме.

В Полиязычном словаре метафор аналог предисловия представлен на начальной странице «О портале». В этом разделе кратко характеризуется назначение словаря, состав словника, адресная аудитория. Также имеются гиперссылки на страницы («Структура», «Указатели», «Участники»), где подробно даётся соответствующая информация с возможностью углубиться в интересующую читателя тему. Рассмотрим в качестве примера страницу «Структура»: она содержит ссылки «Разделы», «Синописис ПСМ», «Научный аппарат ПСМ», «Указатели». Если мы перейдём по гиперссылке «Указатели», то увидим, что она содержит разные индексы, которые могут помочь пользователю при поиске. Отсюда можно перейти на страницы, соответствующие тематическим рубрикам словаря (например, «Механическая обработка продуктов»), где в алфавитном порядке представлены лексико-фразеологические гнёзда с соответствующей тематической областью сферы-источника («Вмешательство», «Вмешать», «Вмешаться», «Вмешивать», «вмешиваться», «Вперемешку», далее – «Горох молотили», «Гремучая смесь», потом – «Замес», «Замесить» и т.д.).

Так, при переходе по гиперссылке «Мешать», находящейся в этом разделе, пользователь окажется внутри гнезда, которое состоит из 4-х зон, каждая из которых обозначена римскими цифрами. Само **лексико-фразеологическое гнездо** в цифровом Полиязычном словаре метафор начинается с заголовочной единицы. Обычно это исходная форма избранного слова, т.е. им. П. И ед. Ч. У существительных, полная форма, муж. Р., ед. Ч. Им. П. У прилагательных, форма инфинитива – у глаголов (меша́ть). Далее следует краткая **грамматическая характеристика** (меша́ть, несов. – перемеша́ть, сов. – перемéшивать, несов. // размеша́ть, сов. – размéшивать, несов. // смеша́ть, сов. – сме́шивать, несов., что)

В словарной зоне «I. Исходное значение» даётся дефиниция заголовочной единицы гнезда («меша́ть, несов., что. Круговыми движениями с помощью ложки, вилки, мешалки и т.п. перемешивать, размешивать или смешивать что-л.»). Толкование одной лексической единицы даётся с помощью других единиц. В словарной зоне «II. Образные значения» приводятся метафоры, сравнения, идиомы, пословицы, поговорки, включающие заголовочную единицу лексико-фразеологического гнезда, функционирующую в переносно-образном значении (*меша́ть / сме́шивать бо́жий дар с яи́чницей. Фе.* Соединять несовместимое).

Полезным является третий раздел словарной статьи гнезда – «III. Лингвокультурологический комментарий», который может содержать в себе **этимологические справки** (в словарной статье «Измюм» указывается тюркское происхождение слова), исторические данные, а также сведения о значении гастрономического феномена для бытовой пищевой традиции и культуры России.

Четвёртая и последняя зона словарной статьи гнезда – «IV. Типовое образное представление» - соотносится с зоной «I. Исходное значение». В первом разделе даётся информация о том, какой именно предмет действительности обозначен в заголовочной единице, описываются его физические характеристики. В четвёртой зоне приводятся устойчивые метафорические модели, в которых гастрономический феномен выступает образным эталоном для метафорического обозначения называемых образным словом или выражением явления. Данная модель обобщает все те образные значения, которые были зафиксированы авторами словаря в разделе «II. Образные значения». Возьмём в качестве примера гнездо «Яблоко»:

14. Исходное значение

Шарообразный плод яблони красного, желтого или зеленого цвета.

IV. Типовые образные представления:

1. Яблоко выступает образным эталоном формы для характеристики шарообразных и круглых предметов.
2. Нежно-розовый цвет яблока ассоциируется с румяными щеками человека.

3. Ситуация падения яблока с ветки на землю образно характеризует максимально заполненное пространство, в котором не осталось даже небольшого свободного места величиной с яблоко.

4. Пространственная близость упавшего яблока к дереву, на котором оно росло, метафорически выражает генетическую связь и духовную близость между родителями и детьми.

Подобная фиксация «итоговых» значений метафор русского языка, вместе с прямым значением лексемы, приводимым в начале, позволяет легко сравнить, какие иносказательные смыслы возникают в русской лингвокультуре. На занятиях по русскому языку как иностранному учащимся будет удобно составить список метафор из родного языка, содержащих заголовочную единицу статьи. Затем учащиеся могут сравнить, какие значения образует слово в родном языке, с теми, которые представлены в русском. Например, при попадании выстрела точно в цель, мы скажем: «попасть в яблочко». В английском – *hit the bull's eye* (досл. 'ударить быка в глаз'), в немецком – *den Nagel auf den Kopf treffen* (досл. 'гвоздь встречается с головой'), а в китайском – 正中 (досл. 'ровно попасть в центр мишени'). Во многих языках слово «яблоко» не используется в метафорах, обозначающих точность.

Описывая *принципы отбора материала*, стоит заметить, что словари метафор часто построены согласно тематическому принципу, т.е. содержащийся в них материал придерживается единой тематической области сферы-источника метафорических обозначений. Характеризуемый нами словарь не является исключением. В нём собраны только такие метафоры, которые базируются на образном переосмыслении лексических единиц, называющих в своих прямых значениях продукты питания и блюда (*винегрет* 'путаница, беспорядок'), процессы, связанные с приёмом пищи (*хлебать* 'переносить жизненные трудности') и приготовлением (*мариновать* 'задерживать, утомлять долгим ожиданием') пищи, связанные с едой признаки (*тухлый* 'лишённый индивидуальности, неинтересный').

Из описания макроструктуры словаря следует, что интерфейс ПСМ является интуитивно-понятным и располагает пользователей к дальнейшему знакомству с его содержимым.

Далее перейдём к описанию **микроструктуры** словаря, под которой следует понимать способ или модель «построения словарной статьи, как отдельной разноплановой системы внутри сложной самостоятельной системы, какой является в общем и целом словарь» [3, с. 34]. Описание составляющих микроструктуры было дано в трудах В.В. Дубичинского: это **заголовочная единица** отдельной лексической фразеологической номинации («Просить каши»), выделяемая полужирным шрифтом. Фонетическая характеристика указывает на то, как правильно произносить данные

языковые единицы (*просить каши*). За заголовочной единицей словарной статьи следуют **лексикографические пометы**. Например, «*просить каши*. ФЕ. Разг.», где «ФЕ» – это «Фразеологическая единица», являющаяся семантической пометой, а «Разг.» – это «Разговорное», являющаяся стилистической пометой). В.В Дубичинский также выделяет грамматические (*блином* / *блинком*. Твор. Сравн.), лексические (*мало каши ел*. О невысоком, физически неразвитом человеке), ограничительные (*с душком*. Неодобр.) и другие виды помет, многие из которых представлены и в цифровом словаре. К микроструктуре словаря также относятся **семантизация** заголовочной единицы (*расхлёбывать кашу*. ФЕ. Справляться со сложной ситуацией, возникшей по причине чьих-л. Необдуманных действий.), **иллюстративные примеры** («С пьяным народом каши не сваришь. Кому-то надо пример»). Прочие элементы микроструктуры – **этимологические справки, отсылки, примечания** и сочетаемостные характеристики заголовочных единиц представлены в цифровом словаре выборочно и наличествуют не в каждой словарной статье. Обычно эти элементы реализуются за её пределами – в словарной зоне «Лингвокультурологический комментарий».

Завершая описание микроструктуры словаря, стоит заметить, что в словаре внутри каждого отдельно взятого лексико-фразеологического гнезда заголовочной единицы представлено множество словарных статей, которые позволяют заинтересованным читателям ознакомиться с полным списком возможных переносно-образных значений в составе структуры данной лексемы, производных номинаций и фразеологизмов.

Таким образом, Полиязычный лингвокультурологический словарь метафор как средство обучения нацелен на формирование у студентов **лингвокультурологической компетенции**, под которой следует понимать результат усвоения учащимися тех знаний, которые необходимы для успешной речевой деятельности на иностранном языке. На уроке с применением словаря может реализоваться ряд собственно методологических принципов, подробно изложенных А.Н. Щукиным:

Принцип коммуникативности, т.к. даже поверхностное знакомство с образными представлениями, содержащимися в русском языке как иностранном с их последующим усвоением и закреплением учащимися, способствует приближению речи обучающихся к речи реальных носителей языка.

Принцип ситуативно-тематической организации учебного материала, т.к. занятие, построенное вокруг цифрового словаря пищевых метафор, подразумевает работу со словарём, единицы которого входят в бытовую сферу общения, но рассматриваются с точки зрения совокупности тех сверхязыковых значений, которые исторически сложились в русском языке.

Принцип профессиональной направленности обучения, т.к. изучение метафор русского языка с их последующим сравнением с похожими по смыслу метафорами из родного языка открывает возможности для углублённого изучения языковой картины мира.

Таким образом, Полиязычный лингвокультурологический словарь метафор – это эффективное линводидактическое средство, которое может быть использовано в обучении русскому языку как иностранному для того, чтобы помочь учащимся сформировать лексический фон, т.е. познакомиться с национальной культурой языка, заключённой в его метафорах и фразеологизмах [2].

Литература

1. Азимов Э.Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий: дис. ... д-ра пед. Наук. – Москва, 1996. – 289 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – Москва : Русский язык, 1980. – 320 с.
3. Дубичинский В.В. Теоретическая и практическая лексикография. – Вена; Харьков: Gesellschaft zur Forderung slawistischer Studien: Харьков, лексикогр. Общество, 1998. – 156 с.
4. Полиязычный лингвокультурологический словарь метафор [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://metdict.ru> [Дата обращения: 05. 02. 2023].
5. Портал «Образование на русском» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pushkininstitute.ru>. [Дата обращения: 04.02.2023].
6. Старыгина Г.М., Андрейченко А.О. Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному // Слово: Фольклорно-диалектологический альманах. – 2017. – № 14. – С. 122-127.
7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 509 с. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/92735> (дата обращения: 04.02.2023).
8. Юрина Е.А. Принципы систематизации лингвистических баз данных в электронном «Полиязычном словаре метафор» // Русский язык в поликультурном мире: сборник научных статей III Международного симпозиума (8-12 июня 2019 г.) / отв. Ред. Е.Я. Титаренко. В 2-х т. Том 1. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2019. – С. 135–140.
9. Юрина Е.А., Балдова А.В. Пищевая метафора в русском лингвокультурном дискурсе // Язык и культура, 2020. – № 50. – С. 152–169.

Lartsina S.V., Yurina E.A.

Pushkin State Russian Language Institute

Micro- and macrostructure of the digital dictionary of metaphors as a means of forming linguistic and cultural competence of students learning Russian as a foreign language

The dictionary of metaphors can be used as an effective mean for a formation of linguistic and cultural competence on the lessons of Russian as a foreign language among the students. The unique treat of a great number of such dictionaries is that its material is related to one main topic, i.e. the material groups to a single thematic area of sphere-source of metaphorical

designations. Advanced study of Russian language's metaphors can help students to get acquainted with food culture of Russia, using specialized dictionaries like «Multilingual digital dictionary of metaphors».

Keywords: Lexicography, linguodidactics, electronic dictionary, gastronomic metaphors, figurative vocabulary

**Лебедев Алексей Алексеевич,
Мамонтов Александр Степанович**

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
alexeylebedev97@mail.ru; as-mamontov2@yandex.ru

Лингвострановедческое значение пред-прилагательных

В данной статье рассмотрены лингвистические, лингвокультурологические и лингвострановедческие особенности пред-прилагательных, выявлены существенные ошибки в методике работы с подобными лексемами и предложены возможные пути решения проблем. Настоящая работа является частью большого исследования прилагательных-обозначений важнейших периодов истории России и может быть полезна широкому кругу лингвокультурологов, методистов и преподавателей РКИ.

Ключевые слова: РКИ, лингвострановедение, лингвокультурология, языковая картина мира, пред-прилагательные.

Некоторое время назад нами было начато большое вспомогательное исследование по теме диссертации, в рамках которого было обнаружено немало интересных лингвистических, лингвокультурологических (а значит, отчасти и когнитивных) и лингвометодических явлений, а также выявлены недостатки в методике преподавания РКИ. Поскольку по итогам данного исследования планируется издать большую общую статью, в рамках настоящей работы мы постараемся разрешить один частный вопрос, оставленный за пределами рассмотрения в нашей основной статье по вопросу прилагательных-обозначений важных периодов истории России.

Прежде чем приступить к исследованию вопроса, следует определиться с терминологией. Вынесенный нами в заглавие статьи термин «пред-прилагательные» обозначает в рамках нашего исследования *прилагательные с приставкой «пред-», обозначающие лингвокультурно, а следовательно, и лингвострановедчески важные периоды истории России и отсылающие к наиболее значимым её вехам.*

В рамках основного исследования таких наиболее значимых для современной русской лингвокультуры вех, словно бы разделяющих историю страны на «до» и «после», было выявлено 10: принятие христианства (крещение Руси), татаро-монгольское нашествие, церковный раскол середины XVII в., петровские реформы, реформа 1861 г. (освобождение крестьян), Великая Октябрьская социалистическая революция, Великая Отечественная война, Перестройка, пандемия (точнее, связанные с ней локдаун и самоизоляция) и спецоперация ВС РФ на Украине. По поводу важности такой вехи, как раскол, следует сказать, что включение нами этого исторического события в данный список обусловлено пониманием значимости (пусть и не всегда явной для среднестатистического русскоязычного) данного явления для постижения некоторых

существенных процессов и моментов нашей истории и культуры (например, старообрядчества, объявления Петра Великого антихристом и пр.).

Отправляясь от указанных вех, мы должны определить круг пред-прилагательных и выявить их лингвострановедческое содержание. Важно при этом учесть, что данные лексемы могут быть образованы не от всех названий событий-вех. Для достижения вышеуказанной цели необходимо изучить и проанализировать, во-первых, данные словарей и иных лексикографических ресурсов (см. [1] и [4], где так или иначе собраны наиболее важные словари русского языка, и, особенно для новых слов, [2] и [7]), во-вторых, данные Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ [6]) и, в-третьих, данные лингвострановедческого словаря «Россия» [5] и лексических минимумов (с помощью и посредством Текстометра [8]).

По итогам анализа словарей и НКРЯ мы предварительно определили следующий круг лексем (даны в хронологическом порядке): *предмонгольский* (слово редкое, всего 1 упоминание на «Академике», 2 – в НКРЯ, все у современных авторов), *предпетровский* (слово редкое, 3 упоминания в НКРЯ, старейшее – у Булгарина в середине XIX в.), *предреформенный* (слово крайне редкое, в НКРЯ встретилось лишь 1 раз у советского автора, а в большинстве случаев слово отсылает либо к каким-то другим реформам, либо, из интересующих нас моментов, к Перестройке, реформам Горбачёва, чему в НКРЯ есть 3 примера; интересно, что лексема встречается в орфографических словарях, например, на ресурсе «Академос», но в таких словарях обычно не указывается значение слова, ввиду чего эти данные мы вынуждены признать иррелевантными), *предреволюционный* (активно встречается в различных словарях, однако чаще всего в общем значении, в требуемом специфическом значении – «перед Октябрьской революцией» – прилагательное встретилось лишь в «Толковом словаре языка Совдепии», в НКРЯ же для данного значения есть более 300 примеров в разных типах текстов (количество определено примерно в силу наличия полисемии и потенциальной омонимии); с помощью Викисловаря был найден синоним – «*предоктябрьский*», активно встречающийся в словарях, например, в словаре Ушакова или в «Большом толковом словаре» Кузнецова, и имеющий в НКРЯ 16 примеров употребления в различных текстах; также был обнаружен редкий синоним «*предсоветский*», не встречающийся в словарях, но имеющий 2 примера употребления в НКРЯ), *предвоенный* (активно встречается в словарях, но чаще всего в общем значении, в НКРЯ в нужном значении «перед Великой Отечественной войной» встречается около 650 раз, а несколько десятков наиболее ранних употреблений слова обычно отсылают к Первой империалистической войне), *предперестроечный* (почти не встречается в словарях, однако имеется 5 примеров в НКРЯ, все после 2000 г.; к Перестройке также иногда отсылает и прилагательное «предреформенный», как мы выяснили

ранее), *предпандемийный* (слово встретилось в Викисловаре, в общем значении, и на сайте «Новое в русской лексике», в требуемом значении, связанном с пандемией 2020 г.; был обнаружен его словообразовательный вариант «*предпандемический*», на наш взгляд, менее удачный и удобопроизносимый). Прилагательных *предкрещенский, *предраскольный и *предспецоперационный нами обнаружено не было, хотя бы мы и не исключаем их существования или появления.

Таким образом, нами было выявлено 10 лексем (даны в хронологическом порядке, синонимы приведены через запятую, а словообразовательные варианты – через косую черту: *предмонгольский, предпетровский, предреформенный, предреволюционный, предоктябрьский, предсоветский, предвоенный, предперестроечный, предпандемийный/предпандемический*), а если исключить синонимы и варианты, то 7, из которых 4 являются редкими словами. Следовательно, крайне вероятно, что в наиболее ценных для настоящей статьи источниках (словарь «Россия» и «Текстомер») нам встретятся слова «предреволюционный» и «предвоенный», поскольку прилагательные «предпандемийный» и «предпандемический» являются на данный момент неологизмами.

Прежде чем приступить к анализу лингвострановедческого словаря и лексических минимумов, мы должны определить лингвистическое и лингвокультурологическое содержание пред-прилагательных на основе анализа всех обнаруженных нами лексем, поскольку лингвострановедческая важность слов базируется именно на этом содержании.

Исходя из анализа лексикографических источников и представленных в НКРЯ контекстов мы выявили следующее общее (скорее чисто лингвистическое) значение пред-прилагательных: *обозначение периода (обычно небольшого) незадолго до некоторого события-вехи, т.е. непосредственно перед ним*. Лингвокультурологически это можно истолковать примерно так: рассматриваемые нами лексемы показывают, что современные русскоязычные представляют историю как некую линию, идущую *из прошлого в будущее* и разделяемую на некие отрезки событиями-вехами, от которых постфактум отсчитываются в ближайшее прошлое небольшие периоды, которые и обозначаются пред-прилагательными, демонстрирующими, таким образом, взгляд на события *из будущего в прошлое*.

Определив лингвистическое и лингвокультурологическое содержание пред-прилагательных, следует рассмотреть их в лингвострановедческом аспекте, с точки зрения их ценности для формирования у иностранных студентов социокультурной компетенции как важной составной части коммуникативной компетенции.

Поиск в словаре «Россия» показал, что в статьях или приложенных к словарю текстах встречаются лексемы «*предвоенный*» (2 упоминания, оба в значении «перед Первой мировой войной», хотя бы мы считаем, что более актуальной и частотной для данного слова является отсылка к ВОВ), «*предреволюционный*» (1 упоминание, отождествляется со словом «дореволюционный», хотя бы мы считаем это вредным, поскольку, на наш взгляд, прилагательное «дореволюционный» обозначает более длительный период и, кроме того, является более «глобальным» по своему лингвокультурному значению) и даже «*предперестроечный*» (1 упоминание, что несколько необычно, в сочетании со словом «десятилетия»). Остальные выявленные нами в НКРЯ и лексикографических источниках лексемы обнаружены не были.

Поиск найденных в словаре «Россия» трёх лексем в Текстометре не привёл к каким-либо результатам, что объясняется, с одной стороны, включением в лексические минимумы (ЛМ) только наиболее важных и распространённых слов (лексемы же типа «*предвоенный*» при этом мыслятся, видимо, простыми их дериватами, хотя бы мы считаем, что подобные слова нередко являются относительно самостоятельно бытующими лингвокультурами, вызывающими в сознании русскоязычных немалое количество разнообразных эмоций и ассоциаций), а с другой – особенностями базы Текстометра: как показала переписка с одним из создателей данного ресурса, ещё не все данные по ЛМ высших уровней владения РКИ включены в Текстометр.

Таким образом, исходя из анализа словарей (прежде всего словаря «Россия») и, согласно нашим соображениям, мы должны признать наиболее лингвострановедчески ценными на текущий период 4 лексемы: *предреволюционный* (перед Октябрьской революцией), *предвоенный* (перед ВОВ), *предперестроечный* и *предпандемийный* (последние две актуальны для понимания современных процессов и лингвокультурем). Все эти слова имеют яркую национально-культурную специфику и важны для понимания как истории России, так и русской языковой картины мира. Для расширения словарного запаса на высших уровнях владения РКИ можно также предложить внедрить в учебный процесс и *пятую* лексему – синоним «*предоктябрьский*», имеющий, к слову, два специальных значения («перед Октябрьской революцией» и «перед годовщиной Октябрьской революции»).

Необходимо упомянуть о том, что поскольку в словарях и пр. Источниках нам почти не встретилось описания *величины* обозначаемых данными словами периодов, то мы вынуждены лишь предполагать, что они составляют от примерно года (как, видимо, в случае с прилагательным «*предпандемийный*») до, вероятно, двух десятилетий (как в случае с «*предперестроечными* десятилетиями»); прилагательное «*предреволюционный*» обозначает, вероятно, период от нескольких месяцев до двух лет непосредственно перед Октябрьской революцией, а прилагательное

«предвоенный» обозначает, по-видимому, обычно период с 1937 или 1938 по 1941 г., первая половина которого также относится к предвоенному времени.

В качестве заключения хотелось бы отметить, что наша методика преподавания РКИ сравнительно мало занималась подобными лингвострановедчески ценными прилагательными, видимо, полагая, что их значение можно легко выявить обычным словообразовательным анализом (т.е. что данные лексемы можно считать, как мы предполагали выше, простыми дериватами соответствующих существительных), однако этот взгляд привёл к существенным ошибкам: во-первых, круг важных для преподавания РКИ пред-прилагательных, как мы выяснили, оказался определён лишь стихийно, не на научной основе, а следовательно, и неполно, что привело к неверному отбору или самих прилагательных, или их важнейших значений, во-вторых, не было, соответственно, дано описания лингвокультурологического содержания данных лексем, что привело к отсутствию адекватных лингвострановедческих разъяснений и комментариев, и, в-третьих, не было, следовательно, создано полноценного методического аппарата для работы с подобными словами, имеющими национально-культурную специфику.

Однако было бы неправильно ограничиться констатацией проблем, не попытавшись предложить их решения. Мы полагаем, что исправлению допущенных ошибок могло бы послужить, допустим, написание небольшой статьи о пред-прилагательных для лингвострановедческого словаря «Россия», где были бы отражены все существенные лингвистические, лингвокультурологические и лингвострановедческие характеристики отобранных нами выше для целей преподавания РКИ 4-5 лексем. Впрочем, в свете нашего вспомогательного исследования в целом стоит отметить, что следует говорить скорее о написании *раздела* статьи, которую нужно посвятить и другим подобным словам (т.н. до- и после-прилагательным, примерный круг которых для целей преподавания РКИ был отобран нами в рамках нашего исследования и будет описан в основной статье по вопросу). Вопрос о распределении данных лексем по уровням владения РКИ остаётся открытым, однако мы предполагаем, что большинство из них актуальны для ТРКИ-1 и выше.

Литература

1. Академик. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://academic.ru>, свободный.
2. Викисловарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%92%D0%B8%D0%BA%D0%B8%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C:%D0%97%D0%B0%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0, свободный.

3. Воробьёв В.В. Лингвокультурология. – Москва: РУДН, 2008. – 336 с.
4. Грамота.ру. Раздел «Словари». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gramota.ru/slovari>, свободный.
5. Лингвострановедческий словарь «Россия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Тематический_указатель:Перечень_тематик, свободный.
6. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru>, свободный.
7. Новое в русской лексике. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://neolex.iling.spb.ru>, свободный.
8. Текстометр. Анализ частотности слов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://textometr.ru/frequency-check>, свободный.

Lebedev A.A., Mamontov A.S.

Pushkin Russian Language State Institute.

Linguocultural meaning of pre-adjectives

This article describes the linguistic, linguoculturological and linguo-cultural features of pre-adjectives, identifies significant errors in the methodology of working with such lexemes and suggests possible ways to solve these problems. This work is part of a large study of adjectives-designations of the most important periods of Russian history and can be useful for a wide range of linguoculturologists, methodologists and teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: RFL, culture-oriented linguistics, linguocultural studies, linguistic worldview, pre-adjectives.

Летаева Наталья Викторовна

Военный университет имени князя Александра Невского

Министерства обороны Российской Федерации

letaewa.n@yandex.ru

Эстетика простоты «парижской школы» русского зарубежья

В статье рассматривается принцип простоты как эстетическая категория художественного творчества писателей «парижской школы» русской литературы. В принципе простоты нашли отражение гносеологический, онтологический, аксиологический аспекты искусства. На материале публикаций в периодике русского зарубежья анализируется понимание принципа простоты критиками и писателями.

Ключевые слова: русское зарубежье, «парижская школа», принцип простоты, «Числа».

Литература младшего поколения русских писателей первой волны эмиграции уникальна по своей сути, поскольку отражает «парижский опыт» русских эмигрантов, позволяет оценить роль и смысл творчества в условиях эмиграции. Новое поколение русских писателей, продолжая традиции русской литературы, попыталось создать в русском зарубежье некое литературное объединение начинающих поэтов и прозаиков. Ю. Терапиано в своей книге воспоминаний «Встречи» называет это объединение литературным течением, тогда как Б. Поплавский считает это поколение

эмигрантских писателей «парижской школой»: «существует только одна парижская школа, одна метафизическая нота, всё время растущая – торжественная, светлая и безнадежная» [21 с. 310–311]. Современники нового поколения русских писателей по-разному определяют границы «парижской школы»: так, Г. Адамович сводит её к парижской школе русской поэзии, в то время как В. Яновский в «Полях Елисейских» включает в «парижскую школу» прозу, поэзию, публицистику, философию, теологию. Как и любая литературная школа, «парижская школа» пыталась заявлять о своих художественных принципах, воплотившихся в творчестве младшего поколения русских писателей первой волны эмиграции. Исследование этих принципов остаётся актуальным и перспективным направлением в современном литературоведении. В данной работе предпринимается попытка научного осмысления принципа простоты в контексте понимания сущности искусства русского зарубежья. Как писал М. Осоргин в статье «О простоте», опубликованной в «Новой газете» в 1931 году, «простота письма есть единственный обязательный закон искусства» [16, с. 284].

Обсуждение принципа простоты, его сущности развернулось на страницах периодики русского зарубежья, в том числе литературных сборников «Числа», считающихся одним из ведущих изданий младшего поколения русских писателей первой волны эмиграции. В «Числах» эстетическая категория простоты становится неким мерилom оценки не только искусства русского зарубежья, но и мирового искусства. С позиции этого принципа воспринимается не только поэзия и проза, но и живопись (напр., ясность мысли и простота применённых средств в картинах А. Яковлева [15, с. 196]), музыка (напр., «умеренность и простота» австрийского композитора Феликса Вайнгартнера [14, с. 272]), театр (напр., простота тона и экономия постановочных средств Латвийского художественного театра [24, с. 267]), танец (напр., благородная простота тарантеллы [28, с. 252]).

Тем более эта оценка касается литературного творчества, причём, как и в случае с другими видами искусства, не только творчества нового поколения русских писателей и поэтов. Так, В. Варшавский отмечает благородную простоту «словесного материала» романа М. Алданова «Ключ» [7, с. 231]; И. Голенищев-Кутузов обращает внимание на «лирическую простоту» повестей хорватского писателя Джальского [9, с. 269]; Н. Оцуп удивляется неожиданной простоте стихотворения «Из окна вагона» А. Белого, известного сложностью и вычурностью поэзии и прозы [17, с. 213], а в стиле поэзии С. Прегель находит «приятную простоту», «её стремление не усложнять стихов, не перегружать их трудной темой» [18, с. 142], и даже творчество поэтов, оставшихся в СССР, Н. Оцуп оценивает с точки зрения простоты [19]. Простота понимается рецензентами как акцент на существенном в содержании, минимизация художественных средств, ориентация на внятность, понятность, ясность языка, отсутствие преувеличенного в образной системе, естественность. Иными словами, речь идёт, если можно использовать это понятие применительно к

литературе, о художественном опрошении формы при сохранении насыщенности содержания. К примеру, М. Алданов, отвечая на «Литературную анкету», организованную «Числами», писал: «Постоянным недостатком своих романов я считаю их сложную конструкцию. <...> В более поздних своих книгах я пытался “компенсировать” это возможно большей простотой формы» [4, с. 286]. К. Гершельман идёт дальше в оценке художественной формы произведения; критик предлагает забыть о форме в целях её совершенствования [8].

С позиции простоты оцениваются и художественные образы, как, напр., в рецензии на комедию Анри Жансона «Друзья как прежде»: «Исполнение роли мужа Альковером волновало своей трогательной простотой и человечностью» [25, с. 253]. Категория простоты включается в эстетику создания художественных образов. В произведениях, опубликованных в «Числах, можно найти художественную простоту движений Аполлона Безобразова из одноимённого романа Б. Поплавского; гениальную простоту открытия Адама Адамовича из романа Г. Иванова «Третий Рим» (речь идёт о братской близости людей); романтическую простоту дуэли в рассказе А. Ладинского «Как дым»; невозмутимую простоту героя В. Буткевича из «Возвращения Люсьена»; недумавшую простоту в отношениях героев романа Ю. Фельзена «Счастье» и др.

«Числа», проявляя повышенное внимание к принципу простоты в творчестве художника, в итоге стали основной площадкой для размышлений об этом принципе и его эстетике. Тон размышлениям задал Г. Адамович, заявивший в своих «Комментариях», что «простота есть понятие отрицательное, глубоко мефистофелевское и по-мефистолевски неотразимое» [1, с. 141], потому что стремление к простоте уничтожает литературу, основанную на игре. Поиск «настоящих слов», единственно правильного и необходимого, простоты и правды, презрение к обольщению в искусстве ведёт к отрицанию искусства, ибо настоящих слов, как считает Г. Адамович, не существует. В качестве примера Г. Адамович приводит Пушкина, которого, по уверению критика, «точил червь простоты» [1, с. 142]. Пушкин понимает простоту не как наличие чего-то, а как отсутствие лишнего, неестественного в описаниях, чего-то особенного. Именно в таком понимании простота стала одним из залогов подлинности пушкинского творчества [12].

Вероятно, с этих позиций, несмотря на опасность простоты для художественного творчества, Г. Адамович учит писать о самом главном простыми, незаменимыми словами, имеющими «вес» [2, с. 176]. Такая литература, целью которой становится душа человека как предмет, тема и смысл творчества, не требует вымысла, пафосного обмана. «Игра ума», литературная непогрешимость, словесное совершенство, за которыми, как считает Г. Адамович, нет пути, художественное мастерство и вымысел, образная яркость, которые, по уверению Б. Поплавского, были самым главным «при возникновении художественной литературы» [22, с. 171], вызывало неприятие у

сторонников «парижской школы». Сомнение в непререкаемой ценности искусства высказала Е. Бакунина, полагая, что важным в современной литературе, где не каждый писатель есть профессиональный писатель, становится «не то “как” сказано или сделано, а то “что” сказано или сделано. Доходчивой оказывается предельная правдивая простота – безыскусственность, как в жизни некрасивое лицо душевнее правильного» [8, с. 256]. Простота искусства расценивается «как реакция на засилие трюкажа и сложной живописной кухни» [20, с. 187], как «желание покончить» со всеми «красотами», заслоняющими «главную, единственную красоту» [3, с. 154] человеческой души, как исчерпание ресурсов художественной формы искусства.

Такой подход к художественному творчеству не мог не смущать критиков русского зарубежья. Так, А. Бем в своей заметке «Соблазн простоты» выступает против отхода нового поколения писателей от эстетики художественного совершенства, от основной задачи искусства «преобразования мира через собственное его постижение». Простота в его понимании позиции «парижской школы» воспринимается как «отказ от поэтической усложнённости» художественного текста логической последовательностью мысли. А. Бем считает, что путь от сложности к простоте, «от преобразования мира вещей к преобразованию “мира души”» естественен как «итог величайшей сложности», сопряжённой с опытом художника и его «духовной напряжённостью», но критику кажется, что новое поколение писателей и поэтов в своей простоте хотят больше «сказаться», чем «сказать» [6]. В. Вейдле, выступая с докладом на вечере литературного объединения «Перекрёсток», замечал, что «простота в сущности требование абсолютное. Оно в сущности говорит только: познай самого себя, будь самим собой. А значит, оставь всё чужое, не рядись в чужие одежды, будь наг» [13]. Однако Н. Оцуп, создатель и идейный вдохновитель «Чисел», усматривал в стремлении «парижской школы» к простоте в том числе петербургскую поэтику: «в петербургской среде беспрерывно воспитывались – скромность в выборе выражений, простота и всегда во всём чувство меры» [18, с. 142].

Полагаем, «Числа», обсуждая на своих страницах принципы искусства русского зарубежья, ставили вопрос об иной парадигме художественности, пришедшей на смену идее художественного совершенства дореволюционной парадигмы русского искусства. Пытаясь определить основные художественные принципы этой парадигмы, «парижская школа» ориентируется на принцип простоты и концентрируется на содержании художественного произведения в ущерб форме. И. Чиннов в заметке «Рисование Несовершенного» пытается объяснить это стремление к простоте как поиск нового, более высокого эстетического идеала творчества: «воздействие скопившегося множества, назойливость» [29, с. 228], нарочитость, сложность, неясность, картинность, резкая выразительность, творческие излишества и даже совершенство художественного произведения

уничтожают жизнь, в то время как беззвучие, невидимые, но естественные, а потому вечные слова позволяют рассмотреть сложность жизни сквозь призму простоты, возвышенность души «человека 30-х годов» в обыденности жизни-существования, творческую изысканность в небрежности языкового выражения. «Не нужно фона, не нужно ничего вовне», «нужна предельная скудость, немного светлая, тусклая, почти бессветная заглушённость», лёгкость, незаметность – иными словами, простота [29, с. 229]. Об этом же писали Ю. Терапиано и Ю. Фельзен: в произведениях «парижской школы» формальные изыски уступают место «скромности», «сухости», «обесцвеченности» [26], «приглушённой интонации», негромким, серьёзным, «честным и скудным» словам [27, с. 76]. Младшему поколению русских писателей первой волны эмиграции хотелось донести самые важные наблюдения и обобщения так, чтобы они казались явлением жизни, а не литературы. Простота в таком случае соотносится в понимании «парижской школы» с правдой.

Стремясь к простоте формы, «парижская школа» избирает форму персонального повествования (дневники, письма, записные книжки, воспоминания и др.), позволявшую фиксировать движения внутренней жизни героев. Художественный текст становится своего рода «человеческим документом», ценность которого, по словам Б. Поплавского, состоит (в противовес художественному вымыслу) в возможности изобразить все чувства, ощущения и сопутствующие им мысли с «полным отказом от выбора и регулирования их в чистой и алогичной сложности, в которой они произносятся» [22, с. 173]. На уровне поэтики текста это отражается в многочисленных повторах, градации, актуализирующих стремление уточнить, детализировать, найти максимально верное и точное выражение мысли или чувства, их нюансов. Близость художественного текста к «человеческому документу», естественно, определяет однообразный, подчас невыразительный язык, использование неполных, эллиптических, незаконченных предложений с приёмом умолчания. Такая поэтика характерна для произведений В. Варшавского, Е. Бакуниной, Ю. Фельзена, С. Шаршуна, Л. Кельберина и др. [11].

Но была и ещё одна грань понимания простоты, о которой писал А. Ладинский в своём стихотворении «Каменщики»: «Да, самое прекрасное в творенье – / Вот этот воздух, перекрытий лёт,/ Вся эта лёгкость, простота, паренье,/ Божественный строительный расчёт». Вероятно, здесь в понимании простоты поэт выходит за рамки поэтики художественного текста на уровень религиозного, библейского, сверххудожественного понимания искусства как творчества, творения.

Итак, как видим, в 20-е – 30-е годы прошлого века «парижская школа» русского искусства предпринимает попытку уникально, эстетически неповторимо выразить «дух времени», создать «парижский стиль» как инвариант художественности, «поднимающийся над уровнем

“художественного чтения”» [10, с. 151]. Сложному содержанию поэтических и прозаических текстов художники «парижской школы» пытаются найти простую форму выражения. «Простота», понимаемая как художественная ценность поэтики текстов, освобождающая от груза художественного совершенства, отражает, кроме всего прочего, один из признаков простоты в философском смысле, заключающийся в минимизации «исходных онтологических посылок рационального объяснения мира и его объектов» [23] для достижения практического результата творческой деятельности, поскольку с философской точки зрения принцип простоты рассматривается как «эвристический принцип, обобщающий опыт познания, согласно которому при прочих равных условиях предпочтительна наиболее простая познавательная конструкция» [23]. Принцип простоты в понимании участников «парижской школы» соединялся с понятиями разума, мудрости, правды, любви, природы и человечности в противовес гуманизму. Полагаем, что принцип простоты отражает онтологический, прагматический и гносеологический аспекты искусства младшего поколения русских писателей первой волны эмиграции.

Литература

1. Адамович Г. Комментарии // Числа. – Париж, 1930. – №1. – С. 136–143.
2. Адамович Г. Комментарии // Числа. – Париж, 1930. – №2/3. – С. 167–176.
3. Адамович Г. Комментарии // Числа. – Париж, 1933. – №7/8. – С. 153–165.
4. Алданов М. Литературная анкета // Числа. – Париж, 1931. – №5. – С. 286–289.
5. Бакунина Е. Для кого и для чего писать // Числа. – Париж, 1932. – №6. – С. 255–256.
6. Бем А. Соблазн простоты // Меч. – Варшава, 1934. – №11/12. – С. 15–16.
7. Варшавский В. М. Алданов «Ключ» // Числа. – Париж, 1930. – №1. – С. 231–232.
8. Гершельман К. О современной поэзии // Новь. – Таллин, 1934. – №6. – С. 50–56.
9. Голенищев-Кутузов И. Русская культура в Югославии // Числа. – Париж, 1930. – №2/3. – С. 293–
10. Иванов Г. Без читателя // Числа. – Париж, 1931. – №5. – С. 148–152.
11. Летаева Н.В. «Простота» как художественная ценность «парижского стиля» // Рациональное и эмоциональное в русском языке: Международный сборник научных трудов. – Москва: МГОУ, 2012. – С. 301–305.
12. Линков В.Я. Категория простоты в мировоззрении и творчестве А.С. Пушкина // Вопросы литературы. – Москва, 2021. – №1. – С. 13–29.
13. Лукаш И. Заметки на полях: О литературном движении // Возрождение. – Париж, 1930. – 21 августа.

14. Манциарли И. Вайнгартнер. Письмо к далёкому другу // Числа. – Париж, 1931. – №5. – С. 271–
15. Миллиоти Н. Несколько мыслей по поводу выставки А.Е. Яковлева // Числа.– Париж, 1930. – №2/3. – С. 192–196.
16. Осоргин М. О простоте // Новая газета. – Париж, 1931. – №4. Цит по: Ремизов А. Для кого писать // Числа. – Париж, 1931. – №5. – С. 284–285.
17. Оцуп Н. Об Андрее Белом. К 50-летию со дня рождения // Числа. – Париж, 1931. – №4. – С. 212–
18. Оцуп Н. О поэзии и поэтах // Числа. – Париж, 1932. – №6. – С. 133–144.
19. Оцуп Н. О поэзии и поэтах в СССР // Числа. – Париж, 1933. – №7/8. – С. 236–242.
20. Пикельный Р. Засилие ремесла // Числа. – Париж, 1931. – №4. – С. 185–188.
21. Поплавский Б. О мистической атмосфере молодой литературы в эмиграции // Числа. – Париж, 1930. – №2/3. – С. 308–311.
22. Поплавский Б. По поводу...: Атлантиды – Европы.– «Новейшей русской литературы».– Джойса Числа. – Париж, 1930. – №4. – С. 161–175.
23. Русская культура в Латвии // Числа. – Париж, 1930. – №1. – С. 265–271.
24. Сазонова Ю. Новая комедия Анри Жансона // Числа. – Париж, 1930. – №1. – С. 257–258.
25. Терапиано Ю. О судьбе эмигрантской литературы // Меч. – Варшава, 1934. – №13/14. – С. 6.
26. Фельзен Ю. Письма о Лермонтове // Числа. – Париж, 1930. – №4. – С. 75–87.
27. Хроника. Парижские выставки // Числа. – Париж, 1934. – №10. – С. 251–252.
28. Чиннов И. Рисование Несовершенного // Числа. – Париж, 1932. – №6. – С. 228–229.

у

Letaeva N. V.

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Aesthetics of simplicity of the Russian Diaspora's "Paris School"

The article deals with the simplicity's principle as an aesthetic category of "Paris School's" artistic creativity of Russian Literature. The epistemological, and ontological, and axiological aspects of art are reflected in the principle of simplicity. The understanding of the simplicity's principle by critics, and writers is analyzed on the material of publications in the Russian Diaspora's periodicals.

Keywords: Russian Diaspora, "Paris School", the principle of simplicity, magazine "Chisla".

.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект 000-000

П

Липкина Екатерина Вадимовна

р

РГПУ им. А.И. Герцена
Unusual777777@mail.ru

о

с

т

о

Об интерактивности учебного процесса в иностранной аудитории

Несмотря на большое количество научных работ и методических указаний по использованию коммуникативного метода обучения иноязычному говорению, современный этап развития общества, который характеризуется активизацией интеграционных процессов, выдвигает серьезные требования к адаптации и модернизации процесса коммуникативного обучения студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, интерактивность учебного процесса, коммуникативный метод.

Актуальная проблема поиска эффективных и современных подходов в преподавании иностранных языков отражается в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых [2]. Возникает необходимость дальнейшего исследования теоретических основ различных подходов и специфики их реализации в процессе обучения на фоне постоянной эволюция общественного заказа. Выделяются следующие главные подходы к преподаванию иностранных языков в ВУЗе:

- 1) информационный подход**, характерной чертой которого является точность и конкретность теоретических знаний;
- 2) подход-инновация**, который обеспечивает положительную мотивацию получения знаний из всех предметов, активное функционирование интеллектуальных и волевых сфер, формирует устойчивый интерес к предмету, способствует развитию творческой личности;
- 3) бихевиористский подход** – воздействие на иноязычные стимулы через знание традиций и ценностей другой страны, умение валидно отображать свои знания в процессе коммуникации;
- 4) когнитивный подход**, который предполагает использование знаний человека и объектов окружающей среды для более эффективного обучения;
- 5) прагматический подход**, учитывающий тот факт, что в реальной коммуникации высказывание существует только в прагматическом контексте;
- 6) индивидуальный подход**, предполагающий отбор определенных индивидуальных заданий, навыков и умений;
- 7) коммуникативный подход**, который объединяет сознательные и подсознательные компоненты в процессе обучения иностранному языку, то есть усвоение правил оперирования иноязычными моделями происходит одновременно с овладением их коммуникативно-речевой функцией;
- 8) сознательно-познавательный подход**, направляющий деятельность студента прежде всего на усвоение правил использования лексико-грамматических моделей, на основе которых происходит сознательное конструирование высказываний;

9) **тематический подход** обусловлен унификацией тем, которым придаётся творческий характер;

10) **подход-деятельность**, который предусматривает изучение природы значения с позиций функционирования, подчеркивает анализ прагматических и семантических аспектов, создает представление студентов о связи между номинативной природой и функциональным значением;

11) **интуитивно-сознательный подход**, который учитывает модели в интенсивном режиме с последующим осознанием их значения и правил оперирования ими.

Следует также учитывать, что качественная подготовка будущего специалиста невозможна без использования современных образовательных технологий: профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, использования проектной работы, применения мультимедийных технологий, работы с учебными компьютерными программами, дистанционных технологий в обучении иностранным языкам, создания презентаций в PowerPoint, использования интернет-ресурсов, обучения иностранному языку на форумах, в блогах, на платформах, через электронную почту и т.п.

Наиболее развивающими лингводидактику основными методами обучения иностранным языкам принято считать коммуникативный и конструктивистский методы. Параллельно различают **традиционные** (метод полной физической реакции (Total Physical Response), суггестивный метод, драматический метод, молчаливый метод, групповой метод, метод активизации резервных возможностей личности и коллектива) и **альтернативные** (обучение с компьютерной поддержкой (CALL), метод сценария (Storyline Method), метод симуляций, карусели, обучение по станциям, метод групповых пазлов, метод ролевой игры, кейс-метод) методы обучения.

В свете коммуникативного подхода к изучению иностранных языков необходимо обратиться к рассмотрению и такого понятия, как **прагмалингвистика**.

Прагмалингвистика рассматривает язык как средство взаимного влияния коммуникантов; изучает социокультурные, ситуативно-поведенческие, статусные, лингвокогнитивные и другие факторы коммуникативного взаимодействия субъектов. Лингвистическую прагматику принято называть «прагмалингвистикой», «лингвопрагматикой». В научном обороте появляется большое количество дефиниций данного понятия, которые объединяются в следующие группы:

1) толкования, в которых доминантой выступает фактор коммуниканта;

2) определения, в которых подчеркивается функциональный аспект прагмалингвистических исследований и их контекстуальная предопределенность;

3) определения, которые акцентируют внимание на исследовании эффекта языковой коммуникации в связи с взаимным влиянием субъектов в процессе общения;

4) дефиниции, в которых подчеркивается интерпретационный аспект прагмалингвистических исследований речевых контекстов — прагматических значений высказываний.

Прагмалингвистика — область языкознания, в центре которой — общение, которое осуществляется коммуникантами в определенных социальных и межличностных условиях, с определенными мотивациями и целями, с использованием специальных языковых средств [5, р. 10].

По мнению А.А. Мецлера, прагматическая целеустановка предполагает не только простой выбор необходимых фактов, но и подачу их в определенном ракурсе, то есть она вынуждает отправителя информации соответствующим образом организовать ее, обуславливает характер языковых средств [3, с. 35].

Лингвопрагматика изучает отношение языковых знаков к говорящему, функционирование знака в речи. Она не имеет четких контуров и связана с решением разнообразных проблем функционирования языка, а также проблем выбора средств воздействия на адресата, типов речевого реагирования на ситуацию, форм речевого общения, успешности речевых актов.

Применение методов лингвопрагматики как научного направления в нашем исследовании связано с решением вопросов описания функционирования языка:

- а) его коммуникативного использования;
- б) коммуникативного воздействия языка на адресата при определенных условиях;
- в) способов и условий достижения этих целей;
- г) понимания и интерпретации высказываний [4, р. 28].

Принимая во внимание, что основное общение происходит на уровне коммуникативной ситуации, специфику речевой деятельности в ракурсе диалога культур детально можно рассмотреть в контексте коммуникативной ситуации.

Значение понятия «коммуникативная ситуация» является сложным и многогранным явлением, которое отличается значительным количеством обязательных компонентов.

Некоторые исследователи в качестве значимых компонентов называют цели каждого коммуниканта, собственно информацию (предмет речи), форму ее представления и условия общения, благодаря которым появляется возможность взаимодействия коммуникантов [1, с. 140]. Коммуниканты всегда выступают в глазах друг друга (и своих собственных) как носители некоторых социально значимых качеств, как владельцы конкретных «статусов» — социальных, гендерных, возрастных, образовательных и тому подобное (например, *девушка, подросток*,

актриса), как исполнители соотнесенных друг с другом ролей, социальных и психологических (*интервьюер и респондент*), а также как носители определенных личностных качеств и субъекты той или иной деятельности, то есть как лица, которые преследуют определенные цели. Также в коммуникативной ситуации берется во внимание тезаурус каждого из коммуникантов, в первую очередь адресата, и совокупность или система знаний, которая заложена в их памяти. Важно отметить, что тезаурус адресата никогда не совпадает полностью с тезаурусом отправителя.

Совокупность всех аспектов личности участников коммуникации в том виде, в котором она отражается в сознании другого коммуниканта, называется образом участника общения. Получатель держит в голове образ адресата и пытается предугадать его реакцию на сообщение, а адресат строит образ адресанта. Кроме того, каждый коммуникант создает свой собственный образ – представление о том, как он должен выглядеть в глазах другого коммуниканта.

Эффективность владения иностранными языками в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе в значительной степени зависит от психологической готовности человека усвоить и использовать другой язык, от умения индивида использовать свои возможности.

Несмотря на большое количество научных работ и методических указаний по использованию коммуникативного метода обучения иноязычному говорению, современный этап развития общества, который характеризуется активизацией интеграционных процессов, выдвигает серьезные требования к адаптации и модернизации процесса коммуникативного обучения студентов. Проблемам изучения и дальнейшего развития содержания коммуникативного подхода к изучению иностранных языков посвящено много отечественных и зарубежных работ.

Так, некоторые преподаватели склоняются к мысли, что знания должны добываться студентами не в готовом виде, а с помощью системы действий, в которой результат предыдущего действия становится способом осуществления следующего. Такая система обеспечивается вынесением на первый план конечной общей цели, которая в условиях обучения создается постановкой исходной стратегической задачи. Проблемно-коммуникативная ситуация в данном случае является стратегической задачей, решение которой становится возможным после выполнения последовательного ряда тактических задач.

Литература

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Москва : Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.
2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Китайгородская Г.А. – Издательство Московского университета, 1986. – 101 с.
3. Мецлер А.А. Прагматика коммуникативных единиц.– Кишинев: Штиинца, 1990. – С. 35.

4. Leech G.H. Principles of Pragmatics / G.H. Leech. – NY, London : Longman, 1983. – P. 28.
5. Mey J.L. Pragmatics. An Introduction / J.L. Mey. – USA, UK : Blackwell Publishers, 2001, 2nd ed. – P. 10.

Lipkina Ekaterina Vadimovna

Russian Pedagogical university named A.I. Gerzen

On the interactivity of the educational process in a foreign audience

Despite the large number of scientific papers and guidelines on the use of the communicative method of teaching foreign language speaking, the current stage of development of society, which is characterized by the activation of integration processes, puts forward serious requirements for adapting and modernizing the process of communicative teaching of students.

Keywords: Russian as a foreign language, interactivity of the educational process, communicative method.

Лобова Ирина Викторовна

МКОУ Аннинская СОШ №6

teacher1965@mail.ru

Школьная жизнь. Как сделать ее интересной?

В век Интернета сделать школу интересной для детей и родителей, создавать школьный климат с помощью встреч в школьном музее и современных средств коммуникации – медиацентра, центра детских инициатив, школьного сообщества в Вконтакте, сочетания традиционных мероприятий с новыми технологиями.

Ключевые слова: традиционные нравственные ценности, встречи в школьном музее, школьное сообщество.

Дети с новым мышлением требуют новых форматов образования. И, прежде всего, это – гуманитарное образование.

В школе сейчас каждый понедельник первый урок – это цикл занятий «Разговоры о важном». В «Разговоре о важном», посвященном Дню защитника Отечества, шла речь о профессии военного. О новых направлениях этой профессии – проектировщик средств беспилотной авиации, разработчик док-станций для беспилотных летательных аппаратов, оператор транспортных потоков беспилотных устройств, проектировщик космических сооружений, оператор многофункциональных робототехнических комплексов. Для освоения этих профессий важно хорошо знать, в первую очередь, физику, математику, информатику, а также уметь мыслить системно, быстро переключаться с одной задачи на другую, быть творческим и увлеченным человеком. Но самое главное в этой военной профессии, как сказал герой Советского Союза, полковник в отставке, инок Киприан (Бурков) – любовь. Любовь к семье, любовь к Родине, любовь лежит в основе всего живого. Как и традиционные общечеловеческие ценности. И без этих ценностей – солдат становится наемником, а наемники сражаются за деньги в войнах между добром и злом. И победить не может!

И воспитать эти нравственные ценности можно только с помощью гуманитарного образования. Литература, музыка, изобразительное искусство, творческие мероприятия в школе,

посвященные традиционным русским праздникам, юбилейным произведениям наших классиков и т.д. – это воздействует на эмоции детей, объединяет в совместных делах, приобщает к великому русскому искусству, воспитывает нравственные качества. Очень долго мы были разобщены из-за ковидных ограничений, поэтому сейчас как будто открываем заново и новые произведения, и традиционные мероприятия.

Казалось бы, новое поколение, воспитанное «компьютером», но песни под гитару очень привлекают новых слушателей. В школе есть кабинет музыки. И, когда там спонтанно на переменах начинает звучать гитара, и ученики 9 класса поют патриотические песни громко – это собирает много зрителей разного возраста, которые начинают подпевать вместе со старшими. И это – очень хороший пример для остальных! Уже ребята из других классов приходят с гитарами и не стесняются петь на перемене. Тоже патриотические песни. И мы использовали это на наших традиционных встречах в нашем школьном краеведческом музее. Событие так и называется «Встреча в музее». В январе в рамках муниципальной акции «Музей и дети» состоялась встреча с педагогом, который стоял у истоков музея, собирал экспонаты, обустроив помещение. В силу обстоятельств, этот педагог в школе уже не работает, но с радостью откликнулся на приглашение учащихся 9 класса рассказать об истории музея, как все начиналось, насколько важен сейчас музей в школе. Получилась творческая интересная встреча! Беседа о прошлом закончилась совместным пением под гитару, объединяющее все поколения – и старших, и младших! Чем хороши встречи именно в музее? Что все происходит на фоне экспозиций, которые одновременно служат и фоном для соответствующей темы, и «живыми» свидетелями рассказа гостя.

Весной, 19 мая 2023 года, в День 100-летия Пионерии, в музее на фоне экспозиции «Наша школьная страна», где находится школьная форма советского времени, горн, барабан и другие атрибуты пионерской организации, тоже мы встречали гостей. Бывших пионеров – педагогов бывшего Дома Пионеров, бывших вожатых. И история оживала! И ценности пионерские, оказывается, интересны современным детям! Рассматривали черно-белые фотографии того времени, пели пионерские песни, повязывали пионерские галстуки... И люди старшего поколения становились ближе и понятнее, и вся экспозиция о далеком пионерском времени становилась современной декорацией жизни неравнодушных людей, которые жили интересно и с пользой для людей и родной страны – помогали старшим, собирали макулатуру. А макулатура, оказывается, вносила великий вклад в экономику страны! И пионеры приносили этим огромную пользу своей советской стране!

Именно ей, макулатуре сегодня, был посвящен проект «Мой вклад в экономику моей страны» 6 класса – экологического класса школы. Которые уже два года собирают макулатуру.

Проект был предложен в Международный Фонд имени В. Вернадского. И получил Специальный диплом.

В музее проходят и тематические интегрированные уроки – музыки и литературы, истории и литературы, посвященные событиям ВОВ. И это находит эмоциональный отклик у учащихся. Чтение стихов, негромкое пение, разговор по душам в интерьере музея создают особую духовную атмосферу, которая так нужна современным детям и взрослым.

Все школьные события освещаются медиацентром и школьным телевидением, привлекают родителей благодаря школьному сообществу в социальной сети в Вконтакте.

Связь поколений, прошлое и настоящее, преемственность традиций, патриотизм, польза своей стране – вот те нравственные ценности, которые и есть настоящее гуманитарное образование сегодня. Уроки дают педагоги в музее. И эти уроки очень актуальны и современны. И своевременны. Это уроки – выход в сферу человеческих отношений, нравственности, духовности в контексте всей культуры и социальной практики человека. Человека не в школьном произведении литературы, а живого, уважаемого за свои дела.

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. – Оренбург, 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.

Lobova I.V.

МКОУ Anninskaya secondary school No. 6

School life. How to make it interesting?

In the age of the Internet, to make school interesting for children and parents, to create a school climate through meetings in the school museum and modern means of communication – a media center, a center for children's initiatives, a school community in V Kontakte, a combination of traditional events with new technologies.

Keywords: traditional moral values, meetings in the school museum, school community.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФ, проект № 21-78-00126

Ляшенко Татьяна Васильевна

Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, преподаватель РКИ

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, аспирант
tv.lnk@yandex.ru

Стратегии педагогической коммуникации на онлайн-уроке по РКИ: эмпирический анализ по материалам корпуса RuTOS

В статье раскрывается содержание понятия «коммуникативная стратегия», а также приводится типология коммуникативных стратегий в педагогическом дискурсе. В работе представлены и описаны эмпирические данные – коммуникативные ситуации педагогического дискурса, взятые из корпуса онлайн-занятий по русскому языку как иностранному RuTOS.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, педагогический дискурс, синхронное онлайн-обучение, цифровая коммуникация, корпус учебного дискурса.

Изучение речевого поведения представляет особый интерес с точки зрения теории и практики преподавания иностранных языков. Речевая коммуникация интенциональна, её можно охарактеризовать как стратегический процесс, и тогда «базисом для него является выбор оптимальных языковых ресурсов» [1, с.10]. На достижение цели общения направлена в том числе и коммуникативная (или речевая) стратегия – обратимся к определению этого понятия.

Речевая стратегия представляет собой «планируемый процесс речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личности коммуникантов, а также реализация плана в процессе общения» [6]. О.С. Иссерс использует термин «речевая стратегия» и пишет, что это, прежде всего, «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [1, с. 54].

Отметим, что в ходе анализа коммуникативных ситуаций выводы об их успешности делались на основании ожидаемого адресантом перлокутивного эффекта, выраженного в вербальной реакции адресата. Характерным для ситуации педагогического общения является побуждение студента, допустившего ошибку, к самокоррекции. Она способствует лучшему усвоению материала [8] и обычно бывает оформлена в виде реплики-реакции на слова преподавателя.

Определённые показатели (лексические или грамматические) могут служить индикаторами конкретной речевой стратегии. Например, известно, что императив, особенно часто фигурирующий в директивных тактиках педагогической коммуникации, направлен на побуждение собеседника совершить те или иные действия [1, с. 77].

Обратимся к типологии стратегий педагогического дискурса, разработанной В.И. Карасиком. В монографии «Языковой круг: личность, концепты, дискурс» выделены объясняющая, оценивающая, содействующая, организующая и контролирующая

коммуникативные стратегии [2, с. 213]. Ввиду возрастающей актуальности этой темы и недостаточной разработанности её в области преподавания иностранных языков нами было инициировано исследование стратегий педагогической коммуникации на онлайн-занятиях по русскому языку как иностранному (далее – РКИ). Материалом для анализа послужил корпус занятий по русскому языку как иностранному «RuTOS» [4]. Занятия проходили с 2020 по 2022 годы на базе нескольких московских вузов в рамках программ стажировок, бакалавриата и магистратуры.

Прежде чем мы обратимся к фрагментам стратегий педагогической коммуникации на онлайн-занятиях по РКИ, обозначим границы объекта исследования. В этой работе представлены примеры взаимодействия типа преподаватель-студент (на основании выделенных М. Муром уровней интерактивности в дистанционном обучении: студент-контент, студент-студент, студент-преподаватель [9]). Хотя взаимодействие студентов внутри группы представляет не меньший интерес с позиций социального присутствия и вовлечённости на занятии.

Рассмотрим эмпирический материал из корпуса RuTOS. Фрагмент объясняющей стратегии содержится в Примере 1, представленном ниже. Здесь преподаватель интерпретирует семантическое значение слова «ролик» путём аппроксимации [7], используя известный студентам синоним – «видео». В этом случае можно судить об успешности коммуникации, поскольку адресант вербально подтверждает своё понимание мысли преподавателя.

Пример 1.

Преподаватель /вкл/: *Ну, я не знаю, тут, наверное, мы не знаем это слово.*

Студент 4 /вкл/: *Ролик.*

Преподаватель /вкл/: *Да, ролик. **Ролик - это как видео. Это синоним.***

Студент 4 /вкл/: *Да.*

Нередки ситуации, когда в одной реплике реализуется больше одной коммуникативной стратегии. Так, в Примере 2 преподаватель хвалит студента и одновременно семантизирует незнакомое ему слово «контраргумент» (**похвала и объяснение**).

Пример 2.

Преподаватель /вкл/: *Скажите, пожалуйста, что такое контраргумент. Что это такое? Давайте вспомним, мы уже говорили об этом, нам надо вспомнить.*

Студент 2 /вкл/: *Э-э-э... Против аргумент.*

Преподаватель /вкл/: ***Молодец! Да. Всё верно. Против, то есть какое-то несогласие. Я не согласен с чем-то. Я думаю по-другому, у меня другое мнение. Контраргумент – это какое-то другое мнение.***

Пример 3 содержит стратегии **похвалы** и **оценивания**. Преподаватель хвалит студента (*Вы молодец! Вы абсолютно правильно все сделали, абсолютно правильно*), затем предлагает ему возможность улучшить свой результат (*Я бы ещё тут написала «я люблю готовить», чтобы было понятно, какое хобби*) и подкрепляет позитивное впечатление от интеракции оценивающим высказыванием: *«И всё будет отлично»*.

Пример 3.

Преподаватель /вкл/: *Это немного необычное хобби, ага. Правда, это немного необычное хобби, но?*

Студент 2 /вкл/: *Ааа, мне нравится заниматься.*

Преподаватель /вкл/: *Мне нравится этим заниматься, ага. Студент 2, вы молодец! Вы абсолютно правильно все сделали, абсолютно правильно. Я бы ещё тут написала «я люблю готовить», чтобы было понятно, какое хобби. И всё будет отлично.*

В рамках оценивающей стратегии так же выделяется критика и корректирующая обратная связь, примеры которой и подробное описание можно найти в работах: [3; 5; 8].

В Примере 4 можно найти свидетельство **содействующей** стратегии, направленной на создание благоприятного климата на занятии. Обращение «друзья», произнесённое преподавателем, указывает на короткую дистанцию между собеседниками и достаточно доверительный характер их общения.

Пример 4.

Преподаватель /вкл/: *Угу. Так, **друзья**, давайте чуть-чуть поговорим. Я отправляю вам вопросы, и потом мы продолжим смотреть домашнее задание. Обсуждаем... э-э-э, в парах.*

Организирующая стратегия может проявляться в ситуациях, когда коммуниканты осуществляют совместные действия. К примеру, это могут быть речевые акты приветствия, прощания, директивы. В представленном ниже примере преподаватель информирует студентов о своих действиях и просит одного из них выполнить упражнение.

Пример 5.

Преподаватель: *Сейчас я отправлю вам вопросы. [чат] Студент 4, читайте, пожалуйста, вопросы.*

Контролирующая стратегия на занятии по иностранному языку чаще всего реализуется в ситуациях, когда преподавателю необходимо сделать выводы о качестве усвоенных знаний, уровне сформированности речевых навыков и умений студентов (например, во время фронтального опроса, или запросе обратной связи от студентов по окончании курса).

Изучение коммуникативных стратегий представляется полезным с позиций преподавания иностранного языка, в частности РКИ. Сбор, систематизация и описание речевых образцов позволит преподавателю более рационально использовать коммуникативные стратегии педагогического дискурса, а также выстраивать эффективное взаимодействие в аудитории.

Литература

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.:КомКнига, 2006. – 288 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
3. Корнев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении // Rhema. Рема. 2018. №2. – С. 112-127.
4. Лебедева, М. Ю. RuTOC: корпус онлайн-уроков по русскому языку как иностранному / М. Ю. Лебедева, А. Н. Лапошина, Н. А. Алкснит, Т. В. Ляшенко. – Текст: непосредственный // Филологический класс. – 2022. – Том 27, No 2. – С. 19–29.
5. Ляшенко Т.В. Стратегии корректирующей обратной связи на онлайн-занятии по РКИ. Русский язык за рубежом. – 2023, №1 (296). – С. 65-71.
6. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - Москва : ИКАР, 2010. - 446, [1] с.
7. Faucette P. A pedagogical perspective on communication strategies: Benefits of training and an analysis of English language teaching materials. – Second Language Studies. 19 (2). – 2001. – 40 pp.
8. Lyster R., Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19. - 1997. - Pp. 37-66.
9. Moore M. Three Types of Interaction. American Journal of Distance Education. 3. – 1989. – Pp.1-7. Doi:10.1080/08923648909526659.

Lyashenko T. V.

Kosygin Russian State University, RFL teacher

Pushkin State Russian Language Institute, postgraduate student

Pedagogical Communication Strategies in RFL Online Classroom: An Empirical Analysis Based on RuTOC Corpus Materials

The article reveals the content of the concept of "communicative strategy", and also provides a typology of communicative strategies in pedagogical discourse. The paper presents and describes empirical data - communicative situations of pedagogical discourse, taken from the corpus of online classes in Russian as a foreign language RuTOC.

Keywords: communicative strategy, pedagogical discourse, synchronous online learning, digital communication, corpus of or educational discourse.

«Мёртвые невесты» В. Пелевина

В статье рассматривается образ женщины-невесты в романах В. Пелевина. Выделены архетипические черты ключевых женских образов в произведениях разных лет. Отмечается, что женщина в произведениях Пелевина является в первую очередь репрезентацией идеи бессмертия, вечной жизни за пределами законов природы.

Ключевые слова: архетипический образ, литературный образ, женский образ, образ невесты, психологизм, В. Пелевин.

Шестидесятилетие одного из самых популярных и одновременно самых загадочных российских писателей современности прошло ожидаемо тихо, без привлечения к этому событию чрезмерного внимания. Был организован закрытый показ документального фильма, снятого на платформе KION и посвящённого юбилею, этот показ скупко прокомментировали некоторые СМИ – и на этом всё. Виктор Пелевин давно и успешно избегает назойливости журналистов; если верить его текстам, писатель не слишком жалуется представителей прессы, а в романе «S.N.U.F.F.» толкует слово «журналист» как воровскую специализацию. Не изменил себе он и в этот раз.

Уводя свою частную жизнь из поля зрения публики, писатель тем не менее не исчезает как субъект художественного творчества. Идея метафорической «смерти автора», восходящая к мысли Стефана Малларме о «речевом исчезновении поэта» и прямо провозглашённая Роланом Бартом в 1968 году, обрела чрезвычайную популярность в структурализме второй половины XX века, но оказалась мистификацией: последовавший по этому пути М.М. Бахтин был вынужден на месте одного «умершего» автора создать двух новых – автора-творца и автора-человека, первичного (внешнего) и вторичного (внутреннего) автора.

С позиций непосредственного читателя, не погружённого в тонкости литературоведческих подходов, в математических действиях по отношению к писателю – умножении, делении, вычитании – нет, как правило, практической необходимости, за исключением, может быть, чрезвычайных случаев вроде оспаривания авторства. Читатель чаще всего стоит на холистических позициях и видит автора целостно с учётом всех имеющихся сведений и отношения, сформированного на их основе. Можно, конечно, сказать, что эти отношения складываются у читателя не с реальным человеком, создавшим творческий продукт, а с комплексным образом, существующим исключительно в сознании воспринимающего, и с этим образом мы-читатели ведём диалог, который в этом случае гораздо больше говорит о нас, чем о ком-то другом. Писатель же, становясь нашим виртуальным собеседником, интересен нам постольку, поскольку сообщает нечто о нас самих, нечто обладающее свойством узнаваемости и потому вызывающее живой отклик. При этом автор существует для читателя как инициатор диалога, создатель того пространства, в котором

этот диалог становится возможен. Создаваемые на страницах литературного произведения характеры и обстоятельства, в которых эти характеры действуют, воспринимаются как данность, как объективное выражение субъективной реальности другого человека, как интерфейс, или, если угодно, коммуникативное поле, на котором разворачивается взаимодействие.

Диалог писателя с читателем строится преимущественно на почве «общих мест», смысловых универсалий, отражённых в субъективном опыте каждого. Гендерные взаимоотношения – одна из таких универсалий; любой человек с ранних лет включён в систему представлений о мужском и женском началах, об их диалектическом единстве и взаимообогащающем контакте.

В определённом возрасте поло-ролевая идентификация и интерес к противоположному полу становятся (в норме) значимым, если не доминирующим, вектором жизнедеятельности, определяя поведение, цели, особенности мышления. Половые различия и отношения, основанные на этих различиях, представляют собой конструкт, настолько плотно вписанный в человеческое бытие, что никакие социокультурные спекуляции по этому поводу, даже вызывая серьёзный общественный резонанс, не способны кардинально повлиять на картину в целом.

Выбор партнёра представляет собой важный жизненный этап, которому не случайно посвящено колоссальное количество и фольклорных, и литературных произведений. В волшебных сказках, сюжеты которых складывались во времена родоплеменного строя (то есть в то самое время, когда формировались образы коллективного бессознательного), воссоединение невесты и жениха, как правило, представляет собой главный итог описываемых событий. Невеста одновременно выступает в качестве и награды для героя, и показателя его сформированности как взрослого человека и полноценного члена общества.

Право на брак получает тот, кто выдержал все испытания и, что немаловажно, заручился одобрением со стороны самой невесты. Её согласие – будь оно активным, проявленным (как, например, подаренный герою перстень или отличительная отметка, сделанная на его лице) или, наоборот, пассивным, не выраженным эксплицитно, но подразумевающимся – является тем не менее основополагающим: от него зависит будущее супружеское счастье или несчастье. Решение девушки влияет и на судьбу героя, что доходчиво описано, в частности, в сказке о Коньке-горбунке: царь, отвергаемый невестой, гибнет, в то время как Иванушка в тех же условиях получает магическое заступничество и не только выживает, но и чудесным образом преображается.

Такие представления сообщали образу невесты сверхчеловеческий статус; отнюдь не случайно сказочная невеста нередко появляется из потустороннего мира: подводного, подземного, «тридесатого» или «золотого» царства. И тридесатое, и золотое царство, как было отмечено ещё В.Я. Проппом [4, с. 263-264], представляют собой царство мёртвых, где действуют законы,

отличные от земных. Девушка, явившаяся из мира запредельного человеческого, естественно, несёт в себе свойства этого мира, часто владеет колдовством или умениями, которые герою непонятны, удивительны для него.

Таковыми предстают перед читателем и героини романов В. Пелевина. Например, Таня из романа «Тайные виды на гору Фудзи» овладевает чудодейственной энергетической практикой, женской магией, с помощью которой можно влиять на события окружающего мира и поведение людей. С помощью этой силы она подчиняет себе олигарха Фёдора, который становится зависимым от неё, как от наркотика. В романе «Числа» иностранка Мюс поражает российского бизнесмена Стёпу необыкновенной наблюдательностью, точностью выводов о принципах устройства русской жизни. Влюблённость в Мюс необычайна для героя, обычно выбирающего краткосрочные отношения и девушек совершенно иного типа. Чем ещё объяснить столь сильное увлечение женщиной, как не магией?

Сверхчеловеческий статус невесты героя может порой обретает в произведениях В. Пелевина генетическую обусловленность: так, Софи (роман «Бэтман Аполло», 2013) является порождением фантазии древнего мифического существа; лиса А (роман «Священная книга оборотня», 2004) – оборотень, проживший около двух тысяч лет; Юка (роман «Смотритель», 2015) – «овеществлённая галлюцинация», специально созданная медиумами для исполнения функций консорты при правителе фантастического государства; Кая (роман «S.N.U.F.F.», 2011) – «самоподдерживающаяся биосинтетическая машина», сложное техническое устройство, имитирующее живого человека. В романе «KGBT+», вышедшем в 2022 году, тоже функционирует подобный персонаж – модифицированный «хэлпер» по имени Герда, специально выращенная на фабрике «амазонка», владеющая боевыми искусствами и снабжённая мощным искусственным интеллектом.

Интеллектуальное превосходство женщины над мужчиной – тема, к которой писатель возвращается неоднократно. Во многих романах герой на фоне «чудесной невесты» выглядит простаком, плохо понимающим суть происходящего, нуждающимся в менторе, в качестве которого и выступает девушка. Героиня имеет более пытливый ум, задаёт вопросы там, где герой воспринимает ситуацию как совершенно ординарную. В целом общение с невестой интеллектуально обогащает мужчину, так или иначе направляет к совершению новых открытий – не всегда приятных, увы.

Изумление, сопутствующее общению с женщиной, которая неожиданно демонстрирует высокие интеллектуальные способности, подталкивает к поиску логического объяснения столь выдающегося феномена. И такие объяснения писатель предлагает в ассортименте. Так, за

личностью прекрасной Софи стоит древний монстр, который пользуется девушкой-фантомом как своим альтер-эго; очаровательную Юку создают специалисты-медиумы, именно с ними на самом деле взаимодействует герой, считая, будто обращается к своей возлюбленной. Кая, настройки которой предполагают «максимальную духовность», постоянно черпает из мировых информационных ресурсов всё новую информацию и транслирует своему владельцу «древнюю мудрость человечества». Герда не только оснащена искусственным интеллектом, многократно превосходящим по своему потенциалу интеллект человеческий, но и дистанционно управляется продюсером, контролирующим её поведение даже в сугубо интимные моменты. В общем, невеста героя в романах В. Пелевина – это не просто женщина, а часто сложно организованная сущность, чьи слова и поведение опираются не на заурядный человеческий ум, а на внешние источники знания. Это и делает девушку необыкновенно (и даже не по-женски) мудрой и проницательной, но почти всегда за этими сверхсвойствами стоит та или иная форма обмана, если не сказать – жульничества.

Строго говоря, жульничеством, с точки зрения В. Пелевина, можно называть и те природные механизмы, которыми обусловлено влечение мужчины к женщине. Вот что об этом говорит некая древняя гадательная книга, обильно цитируемая в романе «S.N.U.F.F.»: «...Женщина влечёт к себе через неправду. Но... без той хитрости иссякнет жизнь. Истинно так. Потому мудрые говорят, что жизнь есть надувательство и чёрный обман» [3, с. 181]. В приведённом отрывке женщина-обманщица представляет собой своего рода репрезентацию жизни вообще, и это, пожалуй, одна из базовых концепций творческой системы писателя. Женщина порождена миром для нужд мира: в том же романе её действия описываются как обусловленные рациональностью высшего порядка, а сама женщина названа «безличным аспектом природы и вечности» [3, с. 90]. В ней сконцентрированы все существующие во Вселенной силы и все интересующие человечество загадки; она потому и превращается для мужчины и в необходимый ориентир, и в желанный трофей, поскольку через неё мир являет ему себя. Утрата любимой женщины для героя всегда драматична, поскольку это ведёт к исчезновению связи с миром в целом, лишению опоры и гармонии, погружению в непреодолимое одиночество.

Во многих произведениях В. Пелевина разыгрывается драма потери «чудесной невесты. Интересные сюжетные повороты имеют место в романах «Смотритель» и «KGBT+»: героиня исчезает или гибнет, а после является вновь в прежнем качестве – в том состоянии, в котором герой впервые встретился с ней. Герда вернулась к своему возлюбленному в виде мозгового импланта и кодов к нему, по которым удалось воссоздать точную копию погибшей. Герой получил возможность самостоятельно управлять этим устройством, то есть ощутить мир через женское тело. Его

восторженные переживания заслуживают того, чтобы процитировать крупный отрывок: «Это было что-то удивительное, просто невероятное – ощутить чужое юное тело как своё и попасть под власть женских гормонов, этот спокойный и блаженный кокошник *вечности*. Вы когда-нибудь думали, что женщина – *бессмертное существо*? В самом прямом смысле. Когда она рождает, её тело делится и часть его уезжает в *вечность*» [2, с. 539].

Женщина, появившаяся из мира мёртвых, не может умереть; более того, она в глазах автора является проводником бессмертия в человеческий тленный мир. Иначе говоря, женский образ связывается с мотивом преодоления телесной смертности. Будучи вечно юными, избранницы героев и внешне противостоят смерти, отрицая её земное всевластие.

Но обратная сторона столь приятного и многими желанного физиологического постоянства – неспособность к воспроизводству, рождению детей. Детородный орган в ряде произведений описан как симулякр. Случаи появления детей у героев в романах В. Пелевина крайне редки, эта тема заинтересовала писателя уже на исходе шестого десятка лет, проявившись в диалогии «Transhumanism Inc.» и «KGBT+». В первом из двух романов юные герои Иван и Няша для посещения мероприятия в парке берут напрокат двух пластмассовых кукол, имитирующих детей. При подключении виртуальной симуляции герой начинает воображать себя женатым мужчиной, отцом двоих детей, мальчика и девочки, и это отнюдь не позитивный опыт. В конце концов герои бросают детей прямо на аллее.

В романе «KGBT+» выясняется, что пережитое в парке имело пророческий характер: Иван и Няша действительно стали родителями двоих детей, и повествование во второй части романа ведётся от имени их сына. Отношения сына с отцом, считавшим своих детей «глупым недоразумением» [2, с. 127], были сложными. Родители героя романа «KGBT+» погибают рано: мать – в результате несчастного случая, отец – вследствие самоубийства. Их смерть – смерть несчастных людей, надежды которых не оправдались. В общем, родительство описывается Пелевиным как утомительный и безрадостный путь.

Позднее репродуктивные возможности Герды, чьим телом герой романа «KGBT+» мог пользоваться как собственным, навели его на мысль о получении опыта деторождения, впрочем, с оговоркой: «Не то чтобы мне захотелось родить через Герду в мастер-режиме, но сама мысль о женском *бессмертии* не покидала меня долго» [2, с. 540]. Бессмертие, таким образом, имеет для автора определённо женское лицо, однако непосредственный процесс человеческого воспроизводства видится пугающим, разрушающим, ведущим в тупики преждевременной смерти.

Любопытно, что и рождение женщины в восприятии писателя представляет собой сакральный процесс – во всяком случае, так это описано в рассказе «Отель хороших воплощений»,

вошедшем в книгу «Ананасная вода для прекрасной дамы» (2012 г.). Маша готовится к приходу в мир в сопровождении ангела, который наделяет её «небесным зрением» – возможностью проникать в суть вещей, понимать скрытые смыслы в действиях людей. Героиня испытывает страх, тоску и отвращение к будущему рождению, эти чувства создают импульс, которым отменяется возможность появления на свет – вслед за Машиным нежеланием меняются внешние обстоятельства. Маша приобретает такое право выбора в общении с ангелом, поскольку она и есть этот ангел, видящий самого себя, то есть она тождественна потусторонней сущности, порождающей её, равна этой сущности по силам.

Обращаясь в ряде произведений к обобщённой читательнице, В. Пелевин в некотором смысле приносит свои тексты в дар сверхсуществу в женском облике, архетипической Женщине. В этом смысле довольно красноречивым представляется название всего цикла «Ананасная вода для прекрасной дамы», соотносимое с рассказом «Отель хороших воплощений»: Маша, исчезая, думает об увиденной ею банке с нарисованным на боку ананасом и понимает, «что никогда теперь не узнает, какой вкус у воды внутри» [1, с. 380]. Иначе говоря, героиня, отказываясь от воплощения, не познает вкуса бытия, не приобретёт никакого жизненного опыта, в том числе и читательского. Автор предлагает читательнице в качестве «ананасной воды» написанный им текст, созданную им художественную реальность; он приглашает «прекрасную даму» к познанию этой реальности, созданной специально для неё.

Итак, образ женщины-невесты в прозе В. Пелевина содержит в себе архетипические черты, что, в общем-то, естественно: психологическую глубину и достоверность тексту придают именно прослеживающиеся в нём связи с коллективным опытом духовной жизни и взаимоотношений людей – в этом общечеловеческом опыте читатель обнаруживает и свой личный, уникальный опыт, подобный капле воды, свойства которой идентичны свойствам всей массы воды мирового океана. Если говорить более конкретно, то женщина в произведениях Пелевина является в первую очередь репрезентацией идеи бессмертия, вечной жизни за пределами законов природы. Женщина приходит в мужской мир как бессмертная непознаваемая Душа, наполняющая собой тленную материю, и несёт с собой метафизические загадки и открытия. Она влечёт к себе обещанием чудесного, *надмирного* – она же и пугает множеством опасностей, главная из которых – возможная потеря этого чудодейственного источника, его непредсказуемое опустошающее исчезновение. «Вечная жизнь» не может быть постигнута рационально, любые попытки логического объяснения её существования заведомо приводят к её «умерщвлению»: с материалистических позиций вечно живо и не может умереть только то, что уже мертво или никогда не рождалось в обычном, житейском, физическом смысле. Такова Невеста в восприятии героев В. Пелевина – мёртвая и потому вечно живая.

Литература

1. Пелевин В.О. Ананасная вода для прекрасной дамы. – Москва : Эксмо, 2012. – 384 с.
2. Пелевин В.О. KGBT+. – Москва : Эксмо, 2022. – 560 с.
3. Пелевин В.О. S.N.U.F.F. – Москва : Эксмо, 2012. – 480 с.
4. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Санкт-Петербург : Азбука-Аттикус, 2021. – 224 с.

Liashenko T.M.

Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology named after K.I. Skryabin, Russia

“Dead brides” by V. Pelevin

The article examines the image of a woman-bride in the V. Pelevin's novels. The archetypal features of key female images in the texts of different years are highlighted. It is noted that the woman in Pelevin's novels is primarily a representation of the idea of immortality, eternal life beyond the laws of nature.

Keywords: archetypal image, literary image, female image, bride image, psychologism, V. Pelevin.

Ма Юйсинь

Государственный институт русского языка

им. А. С. Пушкина

littlehorse123@yandex.ru

Речевые особенности пожилых людей в современной русской коммуникации

Статья посвящена детальному анализу речевых особенностей пожилых людей, проявляющихся в неподготовленной русскоязычной коммуникации. Материалом исследования послужила серия коротких видео, опубликованных на видеоплатформе Rutube и фиксирующих речь людей старшего возраста. В результате исследования установлено, что в речи пожилых существуют некоторые общие черты, которые определяют специфику коммуникативного поведения этой группы лиц, а иногда препятствуют общению с людьми других возрастов.

Ключевые слова: речь, речевое поведение, пожилые люди, геронтное общение, гендерная лингвистика.

Введение

Антропоцентрическая парадигма в современной лингвистике на первое место в исследованиях выводит человека во всей его сложности. Язык при этом выступает его важнейшим свойством, условием существования [1, с. 199]. Из данного тезиса следует, что изучение языка тесно связано с исследованием социального статуса человека, его речевого поведения в повседневной языковой деятельности.

Социальная группа, как форма выражения социального статуса индивида, определяется как совокупность людей с общими интересами, ценностями и нормами поведения, и каждой социальной группе присущи определенные поведенческие нормы, в том числе и речевые, обусловленные различным характером связей [6, с. 354]. Изучение речевых особенностей людей разных социальных групп является актуальной областью современных лингвистических исследований: речевое

поведение тесно связано с социальной жизнью человека и служит важным показателем индивидуальной и коллективной коммуникации [2, с. 10].

Речевые характеристики пожилых людей долгое время находились вне зоны внимания лингвистов, и данная ситуация, по словам В. К. Харченко, во многом объясняется трудностью сбора материала и сложностью отделения действительно «возрастного» от социального, гендерного, профессионального, индивидуального, которые, к тому же, изменяются со сменой эпох [5, с. 86]. С увеличением продолжительности жизни и числа пожилых людей в мире, повышается актуальность исследований данной категории граждан, в том числе важность изучения геронтного общения и обучения среднего и молодого поколения общению с геронтами [4, с. 6-7].

Основная часть

Материалом исследования в данной работе послужила серия личных интервью канала «Линия жизни» с пожилыми людьми, опубликованных на видеоплатформе RUTUBE (URL: направлена на демонстрацию взглядов простых пожилых людей на жизнь. В серию входят девять коротких видео (помимо одного, не имеющего вербальной составляющей), которые подлежали лингвистическому анализу. Предметом анализа стали интервью, взятые у трех человек пожилого возраста: двух мужчин и одной женщины. Особое внимание в статье уделено анализу речевых характеристик пожилых людей, проявленных в неподготовленном коммуникационном процессе.

В результате проведенного анализа были выявлены повторяющиеся особенности речевого поведения коммуникантов, которые обобщим ниже.

1. Увеличение доли служебных слов в речи. Для спонтанной разговорной речи пожилых людей характерно употребление частиц, междометий, вводных слов, дискурсивных слов, средств заполнения пауз в коммуникации. Наблюдается значительное нарастание коммуникативных пауз хезитации, которые сопровождаются интенсивным использованием служебных слов: *Ну вот, то есть люди все разные... Ну... Вот, понимаешь, дело в том, что вот в науку уходили люди, которые... В такую вот науку... Две науки было. Вот была наука, будем говорить военного... Вот эти вот, атомные бомбы и вот это всё* («Было 2 науки... – Михаил Козлов», 02.10.2018); *Иногда По-видимому так. Каждому человеку что-то написано, по-видимому. А почему в одной и той же семье один бандит, второй, понимаешь, порядочный человек? Чем это объяснить? По-видимому здесь, понимаешь ли... Наследственный фактор, по-видимому, то есть то, что наследственный фактор в жизни — это безусловно* («Теория наследственности – Л. З. Райнес», 04.10.2018). Данное явление может объясняться ослаблением речевой способности у пожилых людей, которые тратят

больше времени на организацию логической связи в высказываниях (для того, чтобы они были понятны адресату), что, естественно, снижает скорость речи и ее плавность.

2. Частотный повтор смыслового слова: *Иногда без всякой, всего вдруг плачет, **ночи не спит**, переживает, так... Идёт к врачу, просит помощи, **не спит** и так далее... А дома ни...Никто не помогает, она **ночи не спит**, а мужик приходит пьяный или **спит всю ночь** – ничего не поможет* («Мы не занимались помощью женщинам после родов... – Л. З. Райнес», 11.09.2018); *Я, Даня Исааковна, была **Мильнер**. Фамилия папина **Миллер**, ну типичная еврейская. Немецкая фамилия **Миллер**, два «л», а еврейская фамилия **Мильнер*** («История отчества – Д. И. Мильнер», 03.10.2018); *Ну... это было... проект, строительство Шульбинской **ГЭС**. Вот, на **Иртыше** есть Бухтарминская **ГЭС**, повыше, потом Усть-Каменогорская **ГЭС**. То есть **Иртыш** – огромная река, огромное количество электроэнергии* («Сделать невозможное – Михаил Козлов», 04.10.2018). Повторение какого-либо слова или словосочетания распространяется в публичном выступлении, оно обычно нацелено на выделение смыслового центра высказывания, попытку подчеркнуть важную для говорящего информацию. Отметим, что в речи людей позднего возраста повтор определенного слова направлен не на оказание воздействия на адресата, а создание своеобразных якорей для фиксации смысла в собственной речи. Повторяющиеся слова, на наш взгляд, могут здесь служить вербальными репрезентациями важных узлов в их воспоминании, или сказать, важными концептами в индивидуальной языковой картине мира, на основе произнесения которых содержание сообщения легче пополняется и продолжается.

3. Прерывание и ослабление упорядоченности грамматической структуры. Связное единство в речи пожилых часто нарушается вторжением новой грамматической структуры в ещё не закончившуюся конструкцию: *Вот эти женщины страдают... Так... И даже против психиатрической больницы, понимаешь, да... Бывает сколько случаев... Она с ребёнком бросится с шестого этажа... Просто уже надо... Пришла к врачу, что она плохо спит, плачет, легковозбудимая, и врач-терапевт её выслушает: «Идите к гинекологу»* («Мы не занимались помощью женщинам после родов... – Л. З. Райнес», 11.09.2018); *И я увидел, как это всё можно расчленять необычным способом, не по породам, а там минералы, пирит там... Вот. Толица насыщена этим минералом. Ну всё это вот разрядили и сделали и... А проект делался... в Москве* («Сделать невозможное – Михаил Козлов», 04.10.2018). Постоянный разрыв семантической связности в речи пожилых людей может приводить к тому, что при общении с ними собеседнику приходится опираться на контекст, свое понимание и повышенное внимание при восприятии их речи.

4. Уменьшение влияния гендерного фактора на речь пожилых людей. Гендер является

имманентным качеством языковой личности и может находить проявление в ее коммуникативном поведении [2, с. 14]. На основе анализа речи пожилых людей интересно отметить, что происходит речевая нейтрализация гендерных черт в позднем возрасте человека, и уже не так просто различить речь мужчины и женщины на основе выявленных ранее стереотипных параметров. Например, как отмечает А. В. Кирилина, женская речь обнаруживает большую концентрацию эмоционально оценочной лексики, а в мужской оценочная лексика чаще стилистически нейтральна [3]. Посмотрим на следующие два примера об отце:

Папа, его всю жизнь, и на работе, и везде звали Исаак Давыдович, а записан он был, когда в Полоцке родился, Ицхак, но это вот древнееврейский вариант. Так же как вот в Торе Ицхак, а в Библии Исаак, ну вот. Но документов папа не менял, и ничего, он был всегда Ицхак Давыдович, и, поэтому я была в метриках, везде была Ицхаковна... («История отчества – Д. И. Мильнер»,

Ну, как сказать, вот вроде мы живём в рабочей семье, в рабочей среде, но я по воспоминаниям помню, что отец заботился, с кем я подружился. Вот я в техникум поступил, у меня появились товарищи, а отец ездил в их семью, вместе мы приходили. Посмотреть чё это самое... («Мама и папа – М. С. Козлов», 01.10.2018).

В обоих перечисленных выше примерах видно стремление пожилых говорящих к объективному представлению информации. Выражение эмоционального состояния практически не представлено, даже в разговоре на очень эмоциональную тему (об ушедших из жизни родителя). Данный тезис, безусловно, требует проверки, однако имеющийся в нашем распоряжении материал позволил нам сделать подобные промежуточные наблюдения.

Заключение

Таким образом, выявленные нами в исследовании речевые особенности пожилых людей в целом отражают ослабление связей между формой и содержанием единиц языковой системы. В позднем возрасте особенно ярко проявляются коммуникативные паузы, смысловые недостатки восполняются структурными излишествами (больше служебных слов и буквальных повторов, которые не служат семантическому уточнению). Эти и другие особенности речевого поведения пожилых могут затруднять их общение с молодыми, отчасти понижать интерес окружающих к общению с ними. Нечеткий и некомпактный характер речи пожилых людей также подсказывает необходимость изменения коммуникативной стратегии у их собеседников.

Отмеченная в данном исследовании возможность нейтрализации гендерно-речевых характеристик у пожилых может определяться такими факторами, как накопление жизненного опыта и окончательное формирование образа мышления, физиологические приоритеты различия

между мужчинами и женщинами, более очевидными в молодости. Однако данный вывод требует проверки на более широком материале.

Литература

1. Иванович К. П. Антропоцентризм как важнейший признак современной лингвистики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2 (58) (1). С. 198–203.
2. Ионова С. В. Социальные варианты языка в аспекте лингвистической диагностики
- Н
- й. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты / А. В. Кирилина. – Москва: Ин-т социологии РАН, 1999. – 189 с.
4. И.А.Стернин. Общение со старшим поколением. Изд.4, испр. – Воронеж: «Истоки», 2013 – 24 с.
- б. Харченко В. К. Некоторые причины «Белых пятен» на карте лингвистического поиска // Вусистика. 2010. № 2. С. 85–94.
- б. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Изд. 5-е, испр. И доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

д

Ma Yuxin

The Pushkin state Russian language institute

Speech characteristics of the elderly in contemporary Russian communication

The article is devoted to a detailed analysis of the speech peculiarities of the elderly expressed in unprepared Russian communication. The material of the study was a series of short videos, published on the video platform RUTUBE, recording the speech of ordinary elderly people. As a result of the study, it was found that there are some common features in the speech of the elderly, which are actually considered to hinder communication with people of other ages.

Keywords: Elderly speech, speech characteristics, gerontological communication, gender linguistics.

г

о

с

у

д

а

р

с

т

в

е

Семантическая деривация номинаций английской этимологии, заимствованных русским и белорусским языками

Процесс глобализации усилил влияние англицизмов на системы всех языков мира. В результате русский и белорусский языки пополнились большим количеством англицизмов, которые в процессе адаптации зачастую подвергались

ы

й

Маковский Антон Олегович

Минский государственный
лингвистический университет
mao-iroc@yandex.ru

семантическим преобразованиям. В статье рассматриваются процессы семантической деривации англицизмов, определяются изменения значений такой лексики в рамках языка-донора и языка-реципиента, исследуется влияние английского, русского и белорусского языков на изменения значений заимствованных слов.

Ключевые слова: семантическая деривация, номинация, англицизм, метафора, метонимия.

Естественные языки, являясь открытыми системами со входом и выходом, взаимодействуют между собой, заимствуя друг у друга элементы разных структурных уровней, в первую очередь лексические. В современном мире среди языков-доноров лексических единиц главенствующую роль играет английский. Это связано с «интернациональным характером английского языка, его простотой и удобопроизносимостью лексем, а также лидерством англоязычных стран во многих сферах социально-экономической жизни» [1, с. 91].

Заимствованные слова приспособляются к системе языка-реципиента, ассимилируясь им. В процессе освоения может происходить семантическое развитие слова, которое «предполагает изменение семного состава и семантического объема лексемы, формирование мотивационных отношений в рамках единой лексическо-семантической группы» [2, с. 128]. Такие преобразования возможны благодаря тому, что лексическое значение имеет свою структуру, включающую интенциональные (содержательное ядро лексического значения) и импликациональные признаки (периферия, окружающая ядро) [3, с. 60]. Импликативный компонент подвижен и может переходить в интенционал (денотативный компонент) в результате процесса семантической деривации.

Семантические преобразования представляют собой важный параметр адаптации и развития заимствованных лексем. Определение показателей и направлений семантических трансформаций заимствованных номинаций английской этимологии в русском и белорусском языках может помочь установлению влияния английской культуры на финальную семантическую структуру заимствованных номинаций, а также степени освоенности таких номинаций в русском и белорусском языках.

Материал исследования был отобран методом сплошной выборки из «Словаря иностранных слов современного русского языка» Т. В. Егоровой [4], «Беларуска-рускага тлумачальнага слоўніка новых слоў і новых значэнняў слоў» В. И. Уласевич и Н. М. Дагулевич [5] и «Слоўніка іншамоўных слоў. Актуальная лексіка» Булыко А. Н. [6] и дополнялся данными из корпусов текста русского и белорусского языков, а также русских и белорусских интернет-источников, включая лексикографические интернет-порталы «Lexicography» и «Verbum». Был составлен корпус из 2540 русских и 2492 белорусских единиц, из которых выделено 480 русских и 471 белорусская лексема, образованных с помощью семантической деривации.

Некоторые заимствованные в русский язык номинации (*карраген*, *клеядесдаль*, *мелтдаун*, *топлес* ‘вид купального костюма’, *фейт*) в белорусских словарях и текстах не содержатся.

Причиной может являться малая частотность использования лексем в языке-посреднике. Отдельные белорусские лексемы, такие как *лівер* ('вид сосуда, насос'), *мата* (из, *рэйка*) в отличие от их русских соответствий *ливер*, *мат*, *рельс*, несмотря на общность источников заимствования, не содержат в своих этимологических цепочках английский язык. Например, лексема *лівер* ('вид сосуда, насос') заимствовалась из латинского *leverius* 'рычаг-подъёмник' через польское посредничество, в отличие от русской *ливер*, заимствованной через посредничество английского языка (*lever* 'рычаг') из старофранцузского *levëour* с тем же значением. Слово *мата* (из польск. *Mata* 'мат', которое из лат. *Matta* через итал.), *рэйка* (исконное суффиксальное производное от лексемы *рэя*) [7]. Соответственно такие белорусские лексемы к номинациям английской этимологии не относятся.

Семантические преобразования могли происходить в системах языков-реципиентов, языков-посредников и в языке-доноре. В рамках английского языка нами регистрировались только те случаи семантического словообразования, которые оказывали воздействие на семный состав лексем, заимствованных в русский и белорусский языки.

Всего в системе **английского языка** зарегистрировано 434 примера семантических изменений слов, заимствованных в русский и 427 – в белорусский язык, что составляет примерно 90 % от общего количества преобразований.

Большая часть таких номинаций (277 рус. / 275 бел.) являются преобразованиями исконных английских лексем: *адаптер/адаптар* 'адаптер, звукозаписывающее устройство' (англ. *Adapter* первонач. 'тот, кто адаптируется' от англ. *Adapt*); *адвертайзер / адвертайзер* 'рекламная газета' (англ. *Advertiser* первоначально 'тот, кто рекламирует', от *advertise* 'рекламировать') и др. [8].

Оставшиеся 158 слов русского и 153 белорусского языка представлены семантически преобразованными в рамках английского языка заимствованиями **из других языков**, в основном из латинского (68 рус. / 65 бел.) и французского (32 рус. / 32 бел.). В качестве примеров латинских источников можно привести лексемы *аудит / аўдыт* 'финансовая экспертиза' (англ. *Audit*, от лат. *Auditus* 'слушание'), *интерцептор / інтэрцэптар* (англ. *Interceptor* 'регулируемая пластина на крыле самолета', от лат. *Interceptor* 'захватчик, похититель') [9]. К французским номинациям, семантически преобразованным в английском языке, относятся *баннер / банер* (из англ. *Banner* 'рекламное изображение на интернет-сайте' от ст.-франц. *Baniere* 'знамя'); *инфляция / інфляцыя* (англ. *Inflation* 'обесценивание бумажных денег' с 1838 г., от франц. *Inflation* 'вздутие') и др. [8].

Полученные данные свидетельствуют о том, что в рамках английского языка более активно преобразуются исконные номинации. Это может объясняться большей прозрачностью семантики таких единиц для носителей английской культуры. По этой же причине семантическим изменениям

в рамках английского языка как языка-посредника подвергались в основном заимствования ранних периодов из старофранцузского и латинского языков, которые полностью освоены английским.

Новые значения, как правило, развиваются путём метафорического либо метонимического переноса. В рамках английского языка по метонимическому типу было преобразовано 295 лексем, заимствованных в русский, и 289 – в белорусский.

Выделено несколько подтипов метонимических трансформаций. Для данного вида лексики наиболее продуктивным является перенос **«предмет-свойство»**, представленный 116 лексемами русского языка и 115 белорусского: *аутсайдер* / *аўтсайдар* (англ. *Outsider* ‘человек, который не относится к какой-либо организации, профессии; предприятие, не входящее в монополистические объединения’ от знач. ‘посторонний’); *бой* / *бой* (англ. *Boy* значение ‘мальчик-слуга в гостиницах и конторах’ от первичного знач. ‘мальчик’, которое представляет одно из свойств вторичного значения); *лобби* / *лобі* ‘группа представителей экономически сильных структур, оказывающих влияние на политику’ (англ. *Lobby* ‘холл’, от привычки лоббистов собираться в холле) [8].

«Гипо-гиперонимический» подтип характерен для 81 русской / 79 белорусских номинаций. Этот вид метонимии представляет собой этимологическое восхождение частного значения (видового) к более общему (видовому): *байер* / *баер* (англ. *Buyer* ‘агент, осуществляющий оптовые закупки для предприятий’ от общ. Знач. ‘покупатель’); *биг-бэнд* / *біг-бэнд* (англ. *Big band* термин ‘джазовый духовой оркестр’ от общего значения ‘большой оркестр’); *тестер* / *тэстар* (англ. *Tester* ‘тот, кто испытывает’, от знач. ‘горнило печи для испытания металов’ (mid-15c.) [8].

Подтип **«предмет-создатель»** (34 рус. И 34 бел. Лексем) включает две разновидности. Первая – **«предмет-производитель»** (19 рус. / 19 бел.): *ксерокс* / *ксеракс* (перенос названия компании Херох на копировальное устройство, а позже перенос названия устройства на производимый им продукт – ксерокопию). Вторая – **«предмет-изобретатель»** (15 рус. / 15 бел.): *бел* / *бел* ‘логарифмическая единица отношения двух величин’ (англ. *Bell* — по имени физика А. Г. Белла) [4].

Трансформация **«целое-часть»** (19 рус. / 19 бел.) представляет собой обозначение целого предмета на основе отдельного его структурного элемента. Так наименование игры *дартс* / *дартс* произошло от названия её составных частей (англ. *Darts* – буквально ‘дротики’) [9].

Подтип **«Предмет-место»** в русском и белорусском языках представлен 15 лексическими единицами. Данная трансформация обычно сопровождается деонимизацией топонимов. Например, лексема *бадминтон* / *бадминтон* ‘игра с воланчиком и ракетками’ от названия города Бадминтон (*Badminton*) в Великобритании [4]. Остальные виды метонимических преобразований включают менее 10 номинаций.

Метафорическим трансформациям в системе английского языка подверглось 147 русских и 146 белорусских единиц, что составляет около 50 % относительно количества метонимических. Основными видами таких трансформаций являются переносы на основе формального, функционального и структурного подобия.

Функциональный перенос представлен 93 лексемами в русском и 92 в белорусском языке. Так, лексема *стандарт* / *стандарт* происходит от наименования флага (англ. Standard, сокращ. От ст. Фр. *Estandart* «военное знамя»). В момент возникновения номинации (конец XIV в.) эталонные единицы измерения были известны как королевский стандарт и устанавливались монархом. Поэтому, вероятно, знамя получило метафорическую функцию обозначения точности эталона [8].

Путём **формального переноса** образовались значения 45 русских и белорусских слов: *ноутбук* / *ноўтбук* (англ. *Notebook* записная книжка – внешнее подобие); *слот* / *слот* (англ. slot ‘щель, прорезь, выемка, куда можно что-либо вставлять’ с 1888, от значения ‘след’) [8].

Структурная трансформация наблюдается в 10 русских и белорусских единицах, таких как *директория* / *дырэкторыя* (англ. Directory от знач. «телефонный справочник» – 1908 г., от зн. «список правил» в церкви, далее от ср.-англ. Directorie, от лат. Directorium «маршрут»); *раунд* / *раўнд* ‘промежуток времени в боксе’ (англ. Round со ст. Фр. ‘круг’) [8].

В рамках языков-реципиентов семантической деривации подверглись 22 русские номинации и 18 белорусских. Из них по метонимическому типу преобразовались 18 англицизмов русского языка и 14 – белорусского, что составляет около 80 % от общего количества случаев семантической деривации английских лексем в каждом из языков.

Самым частотным подтипом метонимического переноса значения в русском и белорусском языках является **гипо-гиперонимический**. Он включает 7 русских и 6 белорусских номинаций: *вельвет* / *вельвет*, ‘вид бархата’ от англ. *Velvet* ‘бархат’; *дильс* ‘доска определенных размеров, предназначенная для экспорта’ (англ. Deals ‘доски’ мн. От deal ‘доска’); *дог* / *дог* ‘порода крупных короткошерстных служебных собак’ (от англ. Dog ‘собака’); *комендор* / *камендор* ‘морской артиллерист’ (от англ. *Commander* начальник, командир); *кекс* / *кекс* (англ. *Cakes*, мн. От cake ‘кекс, пирожное, торт’), *киллер* / *кілер* (англ. *Killer* – ‘убийца’); *канцеллинг* / *канцэлінг* ‘акт расторжения договора о фрахте судна’ (англ. Cancelling ‘отмена’)].

Остальные типы метонимических трансформаций составляют периферию: *картер* / *картар* – от фамилии инженера J. Harrison Carter (предмет-создатель); *стек* / *стэк* – от англ. Stick ‘палка’ (часть-целое); *алюска* / *алюска* ‘куртка’ от штата *Alaska* (предмет-место) [4].

Метафорические преобразования немногочисленны. Им подверглись всего 7 лексем в русском (*буллит*, *спрут*, *сталкер*, *терминатор*, *першинг*, *кекс*, *ливер*) и 4 в белорусском языке

(*буліт, спрут, сталкер, тэрмінатар*). Большая часть таких единиц подверглась функциональной трансформации.

Термин *буллит* / *буліт* в 'хоккее с шайбой — пенальти в ворота соперника' образовался от англицизма *bullet* 'пуля' [4] путём переноса значения на основе функции «простреливание ворот противника шайбой». В английском языке такой спортивный термин отсутствует, вместо него используется *penalty shootout* 'пенальти'.

Номинация *сталкер* / *сталкер* (от англ. *Stalker* 'преследователь, охотник') получила в русском языке значение 'человек, который хорошо ориентируется в малоизвестных и запрещённых местах' на основе способности искать и скрытно выслеживать что-либо [5].

Лексема *терминатор* / *тэрмінатар* (от англ. *Terminator* 'герой одноименного американского кинофильма, фантастический человек-робот', от лат. *Terminator* 'тот, кто устанавливает, границы, заканчивает что-либо') подверглась семантической деривации дважды. В рамках английского языка произошёл метафорический перенос значения латинской номинации *terminator* 'тот, кто заканчивает что-либо' на наименование робота (предмет-свойство). Причём в русский язык было заимствовано только наименование робота, которое стало первичным. На основе него путём функционального метафорического переноса образовалось новое вторичное значение 'человек, обладающий сверхспособностями' [5].

К комбинированным **метафоро-метонимическим** образованиям относится номинация *ливер*, имеющая значения '1) сосуд в форме открытой с обеих сторон трубки с расширением посередине; 2) ручной насос несложного устройства для перекачки жидкости' [4]. Эти значения сформировались в русском языке, так как в английском им соответствуют номинации *pipette*, *siphon* в значении 1 и *handpump* в значении 2. Обозначение сосуда образовалось путём метафорического переноса по функции (возможность *поднимать* уровень жидкости изменением давления). Второе значение — метонимическое по модели «целое-часть», так как рычаг — деталь насоса.

Таким образом количество и состав англицизмов в русском и белорусском языках отличается незначительно (на 2%), что является следствием русского посредничества в процессе заимствования и относительно одинаковым составом понятийных лакун. Многие новые значения целые номинации заимствуются белорусским языком только после усвоения в русском. Соответственно популярность таких единиц в русском языке напрямую влияет на степень их усвоения белорусским.

Большее количество семантических преобразований английской лексики произошло непосредственно в английском языке. Влияние русского и белорусского языков на семный состав заимствованных англицизмов незначительно (около 5 %). Причиной может являться то, что семантическая деривация свойственна обычно только полностью освоенным лексическим

единицам, которые обладают прозрачностью мотивации. Этой же особенностью объясняется большее количество семантических преобразований в рамках английского языка среди исконных лексем (около 64 %).

Наиболее продуктивным типом семантической деривации английской лексики является метонимический, который значительно превалирует как в английском языке (68 %), так и в рамках русского и белорусского (80%). Среди метонимических подтипов в английском языке преобладает перенос свойства на обозначаемый предмет (39%), в русском и белорусском языках – гипонимический (32%).

Причиной доминирования метонимических типов переноса может являться их более простой характер в сравнении с метафорическими, так как метонимия не апеллирует к образному мышлению и основана на переносе реальных предметных связей.

Литература

1. Дьяков А.И. Особенности современного процесса заимствования // Развитие современной системы образования: теория, методология, опыт – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 91-95
2. Калинина М. А., Захарова М. А. Векторы семантической деривации заимствованной лексики в русском языке / М. А.Калинина, // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — № 6. — 2019 — С. 128–135
3. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения. – Москва: Высшая шк., 1988. — 168 с.
4. Пономарёва О.Б. Когнитивные и прагматистические аспекты семантической деривации (на материале русского и английского языков): дис. ... докт. Филол. Наук. – Тюмень, 2007 – 452 с.
5. Егорова Т. В. Словарь иностранных слов современного русского языка. – Москва, 2014. – 800 с.
6. Уласевіч В. І., Даўгулевіч Н. М. Беларуска-рускі тлумачальны слоўнік новых слоў і новых значэнняў слоў. – Мінск: Аверсэв, 2013. – 253 с.
7. Булыка А. М. Слоўнік іншамоўных слоў. Актуальная лексіка.– Мінск: Харвест, 2005. – 336 с.
8. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы (1978-2017) [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://verbum.by/esbm> – Дата доступа 20.02.2023
9. Online Etymology Dictionary [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.etymonline.com/> – Дата доступа 20.02.2023

10. Collins English Dictionary. [электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.collinsdictionary.com/> – Дата доступа 20.02.2023

Makovsky A.O.

Minsk State Linguistic University

Semantic derivation of English nominative units borrowed by the Russian and the Belarusian languages

The process of globalization has increased the influence of Anglicisms on the systems all the languages in the world. Many English words have been adopted into Russian and Belarusian, often with slight semantic modifications. This article examines the semantic derivation of anglicisms, looks at how the meaning of these words changes in the donor and recipient languages, explores how English, Russian and Belorussian languages influences the meanings of loan words.

Keywords: semantic derivation, nomination, anglicism, metaphor, metonymy.

Маркова Ирина Артуровна,

Файбушевский Максим Владимирович

Санкт-Петербургский государственный экономический университет

irinmarkova@yandex.ru; faiboushevski@mail.ru

Орфоэпический словарь как средство обучения в рамках спецкурса «Практическая фонетика русского языка»

В статье рассматривается значение важного средства обучения – орфоэпического словаря для спецкурса «Практическая фонетика русского языка» для студентов-иностранцев, обучающихся в рамках семестровых обменных учебных стажировок в российском университете.

Ключевые слова: фонодидактика, орфоэпический словарь, лексикография, средство обучения, иностранные студенты.

Спецкурс «Практическая фонетика русского языка» реализуется для французских студентов, проходящих обучение в Санкт-Петербургском государственном экономическом университете в рамках семестровых и годовых стажировок. Данный курс является корректировочным, поскольку иностранные студенты, постигающие азы профессии переводчика в сфере профессиональной коммуникации, на протяжении нескольких лет базовой лингвистической подготовки уже изучали теоретическую и практическую фонетику русского языка в «родном» для себя вузе. Дисциплина преподается один семестр два академических часа в неделю.

В основу статьи, рассматривающей орфоэпический лексикографический ресурс как одно из средств обучения фонетике русского языка и продолжающей серию публикаций, посвященных фонодидактике [10 и др.], положен многолетний опыт кафедры романо-германской филологии и перевода Гуманитарного факультета Санкт-Петербургского государственного экономического университета и авторов исследования в работе со студентами университетов Франш-Конте (Université de Franche-Comté, Besançon), Гренобль III им. Стендаля (Université Stendhal – Grenoble 3,

Grenoble), г. Пуатье (Université de Poitiers, Poitiers), Ренн II Верхней Бретани (Université de Haute Bretagne – Rennes 2, Rennes).

В современной лингводидактике словарь рассматривается как средство обучения в процессе формировании иноязычной коммуникативной компетенции (лингвометодические особенности формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов весьма подробно описаны в монографии М.Н. Шутовой [12]). В сравнении с другими типами лексикографических ресурсов, известное изобилие которых позволяет сделать это средство обучения максимально доступным, допускающим альтернативное использование нескольких источников, современные сугубо орфоэпические словари русского языка, к сожалению, весьма немногочисленны. Вместе с тем, принципы и логика их построения весьма подробно описаны в лексикографической науке.

Орфоэпические словари (наряду с орфографическими и словарями правильности/трудности речи), относятся к нормативным ортологическим лексикографическим ресурсам, отражающим «нормы литературного правописания, произношения и употребления слов и форм слов» и «являются средствами кодификации языка». [11, с. 113]. Кроме того, в исследовании, посвященном названным типам словарей, весьма логичным было бы также и упомянуть акцентологические словари. Л.А. Введенская, характеризуя специализированные аспектные ортологические ресурсы, констатирует отсутствие «собственно акцентологического» то есть эталонного словаря, показывающего «все особенности ударения в русском языке, **все** встречающиеся (возможно и потенциальные) ударения с соответствующими пояснениями, пометами» [4, с. 89]. При этом ниже лексикограф приводит целый ряд словарей ударений русского языка, восполняющих определенный пробел в русской лексикографии [4, с. 89–98].

Определение орфоэпического словаря присутствует, наряду с источниками по теоретической и практической лексикографии, в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «словари, содержащие рекомендации, касающиеся произношения слов в соответствии с существующими орфоэпическими нормами» [2, с. 180]. Ученые обозначают важность конкретных орфоэпических словарей в изучении русского языка как иностранного.

В этом смысле стоит зафиксировать те микрокомпозиционные лексикографические параметры, позволяющие рассматривать ресурсы не только как нормативные, но и как учебные. Необходимо признать, что многие словари русского языка различных типов содержат орфоэпическую информацию. В данных словарях можно выделить следующие обязательные элементы словарной статьи:

- заголовочное слово приведено:

о с ударением (в том числе основным и второстепенным ударением для сложносоставных слов);

о с выделением жирным или полужирным шрифтом всех сомнительных гласных и согласных;

- нормы произношения с транскрипцией или фрагментами транскрипции;
- грамматический комментарий;
- словоформы с транскрипцией и иллюстративная характеристика;
- указание на значение для омонимов;
- расшифровка с транскрипцией для аббревиатур.

Каждый отдельный словарь представляет свой набор формул, создающий метаязык описания орфоэпической информации, что весьма подробно описано в учебных пособиях по лексикографии [3, с. 104–128 и др.].

Перейдем к методической характеристике спецкурса и принципам интеграции данных лексикографических ресурсов в аудиторную и самостоятельную работу.

В СПбГЭУ дисциплина «Практическая фонетика русского языка» реализуется в форме корректировочного курса, основные этапы которого приведены в исследованиях авторов статьи [9]. В краткой форме представим их:

Подготовительный этап:

- ознакомление студентов со средствами обучения, изданными в России, стране изучаемого языка [5; 8 и др.];
- определение круга орфофонических и орфоэпических ошибок, характерных для каждого студента и для учебной группы в целом через серию установочных испытаний без предварительной подготовки;
- формирование индивидуальных и общих образовательных траекторий, нацеленных на отработку конкретных фонетических проблем.

Основной этап:

- исправление типичных ошибок речевой артикуляции, сопоставление артикуляционных баз русского и французского языков;
- работа с акцентологическими ошибками, а также омонимами и омографами (в том числе ложными омографами);

Завершающий этап: последовательный перевод текстов (в том числе специальных), изобилующих названными выше фонетическими трудностями, ложными друзьями переводчика и т.п.

Включение орфоэпических словарей в аудиторную и самостоятельную работу ведется на всех этапах спецкурса. **Подготовительный этап** немыслим без ознакомления студентов с лексикографическими ресурсами, в том числе орфоэпическими и акцентологическими, а также прочими словарями, в которых представлена необходимая информация [1; 7 и др.]. Весьма полезными в этом смысле предстают источники по теоретической лексикографии с обзорами существующих словарей и примерами словарных статей [3, с. 104–128; 4, с. 74–78, 89–98; 6, с. 272–275; 11, с. 118]. Отмечая, что в источниках описаны в основном печатные ресурсы, следует в списке средств обучения привести наиболее доступные сегодня электронные ресурсы [13 и др.], часто представляющие оцифрованный вариант бумажного словаря [14 и др.]

В рамках **основного этапа** исследуемый тип словаря фактически предстает средством обучения, в особенности в работе над русским ударением (с учетом различной природы и реализации ударения в русском и французском языках). Стоит учитывать, что на данном этапе речь идет об осознанном восприятии информации обучающимися, обладающими определенными знаниями и имеющими существенный опыт работы со всеми уровнями языка (в отличие от этапов вводно-фонетического курса, проводимого во французском университете-партнере). Студентам, владеющим в том числе и русской лингвистической терминологией, значительно проще интегрировать орфоэпические и акцентологические словари в аудиторную и самостоятельную работу. Именно на основном этапе лексикографические ресурсы становятся учебными словарями, элементами учебной лексикографии, содержанием которой, по справедливому замечанию В.В. Дубичинского «являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях» [6, с. 335].

На **завершающем этапе** исследуемый тип словарей переходит в раздел исключительно самостоятельной работы. Словари с репрезентацией нормативного произношения слов и специальных единиц формируют комплекс справочной литературы, регулярно используемой студентами.

Разработка и реализация современных образовательных программ для иностранных студентов невозможны без привлечения актуальных лексикографических ресурсов, в том числе орфоэпических и акцентологических словарей в качестве средств обучения. Включение в словари различного типа орфоэпической информации существенно расширяет читательский адрес, позволяя считать ресурс комплексным, описывающим различные аспекты представленной единицы.

Определенный эвристический потенциал видим в формировании единых стандартов для учебных лексикографических ресурсов – средств обучения, создании полипараметрических, в том

числе и отраслевых словарей, одной из обязательных элементов микроструктуры которых является орфоэпическая информация.

Литература

1. Аванесов Р. И., Борунова С. Н., Воронцова В. Л., Еськова Н. А. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы: Ок. 65000 слов / под ред. Р. И. Аванесова; АН СССР. Ин-т рус. Яз. – 5-е изд., испр. И доп. – Москва : Русский язык, 1989. – 688 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Бобунова М.А. Русская лексикография XXI века: учебное пособие. – Москва : Флинта : Наука, 2009. – 200 с.
4. Введенская Л.А. Русская лексикография: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 379 с.
5. Вербицкая Л.А., Игнаткина Л.В. Практическая фонетика русского языка для иностранных учащихся. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2012. – 183 с.
6. Дубичинский В.В. Лексикография русского языка: учебное пособие. – Москва : Наука: Флинта, 2009. – 432 с.
7. Касаткин Л.Л., Касаткина Р.Ф., Каленчук М.Л. Большой орфоэпический словарь русского языка/ под ред. Л.Л. Касаткина. – Москва : АСТ-Пресс, 2021. – 1024 с.
8. Киров Е.Ф. Фонетика и фонология русского языка. Москва : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2015. – 144 с.
9. Маркова И.А., Файбушевский М.В. Корректировочный курс фонетики русского языка в российском университете // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения (24 мая 2022 г., Москва): Материалы Международной научно-практической конференции: сборник статей / гл. Ред. В. И. Карасик. – 2022. – С. 769–774.
10. Маркова И.А., Файбушевский М.В. Сценарий занятия инновационного типа по практической фонетике французского языка // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: сборник научных трудов, посвященный памяти к.ф.н., доцента Е.В. Колотилкина / отв. Ред. К.ф.н., доцент В.В. Сдобников. – 2015. – Вып. 18. – С. 77–86.

11. Шимчук Э.Г. Русская лексикография: учебное пособие. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 336 с.
12. Шутова М.Н. Лингвометодические особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов на русском языке (фонетический аспект): монография. – Москва : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2021. – 70 с.
13. Орфоэпический словарь. Режим доступа: <https://orthoepic.ru/> (дата обращения: 20.03.2023).
14. Словари русского языка. Режим доступа: <https://povto.ru/books/slovари/slovари-russkogo-yazyka.htm> (дата обращения: 20.03.2023).

Markova I.A.,

Faiboushevskiy M.V.

Saint-Petersburg State University of economics

Orthoepic dictionary as a tool of training for a special course of university study «Practical phonetics of the Russian language»

The article is devoted to an important tool of training – orthoepic dictionary for a special course «Practical phonetics of the Russian language » for foreign students who study for a semester at a Russian university according to exchange programs.

Keywords: phonodidactics, orthoepic dictionary, lexicography, tools of training, translation, foreign students.

Мосолова Ирина Юрьевна

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Культурологические особенности в изучении комплимента

В данной статье затрагиваются вопросы культурологического исследования комплиментарных высказываний, рассматриваются их основные различия в коммуникативном поведении представителей разных культур, а также специфика функционирования и условия реализации комплиментарных актов.

Ключевые слова: речевой акт; комплиментарный акт; комплиментарное высказывание; комплимент.

Наряду с работами, анализирующими общие характеристики РА комплимента, выделяются работы, в которых проводится культурологический анализ комплимента в разных языках. Это направление было положено также английскими учеными. Уже в работах А. Померантца [13], Н. Вульфсона [14, 15, 16] приводятся результаты сравнительного анализа комплиментарных высказываний в американской и южноафриканской культурах. Особенности функционирования английских и японских комплиментов рассмотрены в работе А. Вежбицкой [17].

В статьях Р.К. Герберта [11, 12] наряду с освещением основных особенностей комплиментарных высказываний, проводится сравнительно-сопоставительный анализ комплиментов в английском и польском языках. Корпус проанализированных примеров позволил ему выявить основные различия комплиментарных высказываний в сравниваемых языках, а также

установить частотность их употреблений, зависящую от культурных доминант. Характерной особенностью в английском общении, в отличие от польского, является заметное преобладание комплиментов, связанных с констатацией фактов, утверждением похвалы или одобрением, обращенных к адресату. В польской культуре важную роль играет эмоциональная окрашенность комплиментарного высказывания, то есть свободное естественное проявление эмоций и чувств коммуниканта в связи с оценочным отношением его к обозначаемым явлениям действительности.

При описании комплиментарных актов внимание Р.К. Герберта обращается на то, когда и в каких условиях нужно сказать комплимент. Условия его произнесения входят в норму вежливости английского и польского речевого поведения. По наблюдениям лингвиста, еще одной характерной чертой использования польскими говорящими комплиментов, обращенных к людям из их близкого окружения, касается обычно приобретения и обладания новыми предметами, аксессуарами. В то же время в английском общении ведущее место отводится оценке личностных свойств человека.

В статье подчеркивается тот факт, что значительная часть комплиментов в английском и польском языках лишена оригинальности и часто строится по определенным формулам, вследствие чего комплиментарный акт оказывается частью речевого этикета.

Е.В. Зверева, рассматривая комплиментарные акты в межкультурном аспекте, выявляет различия в понимании комплимента в испанском и русском коммуникативном сознании. Так, в испанском языке для обозначения изучаемого концепта используется два строго дифференцированных понятия, передаваемых словами *кумплидо* и *пиоро*. Для русского комплимента наиболее близко понятие *кумплидо*, основными функциональными признаками которого являются: 1) любезное действие; 2) проявление вежливости; 3) высказывание, адресуемое какому-либо лицу или принадлежащему ему предмету; 4) похвала [4, с. 22]. Исходя из приведенных признаков, Е.В. Зверева приводит следующее определение *кумплидо* «лестные слова похвалы, адресуемые знакомому партнеру по коммуникации любого возраста и пола или принадлежащему ему предмету и реализуемые в качестве проявления вежливости и любезности» [4, с. 23]. *Пиоро* же, согласно исследователю, обращен непосредственно к представительницам прекрасной половины и делается по поводу внешних данных собеседниц, незнакомых адресанту.

Исследование комплимента в культурологическом плане продолжается и в настоящее время. Так, Л.И. Гришаева [3], сопоставляя результаты представления о комплименте у носителей немецкой и русской культур, устанавливает соотношение адресатности комплиментов. Так в 40% случаев адресатами русскоязычных комплиментарных высказываний оказываются представительницы слабого пола, в немецкой культуре – 30%. При этом инициатором комплимента

в русском языке в большинстве случаев выступает влюбленный мужчина (67%), в немецком коммуникативном поведении подобный тип взаимодействия менее распространен (30%).

Особая роль в работе отводится лексическому оформлению комплимента, с помощью которого говорящие реализуют свои интенции. Сравнение речевого акта комплимента в двух культурах позволяет говорить о преобладании более яркой и экспрессивной гаммы языковых средств, использовании различного рода интенсификаторов и междометий в русскоязычном общении и напротив, весьма ограниченном наборе лексических средств, сводящихся, как правило, к стандартизированным, шаблонным фразам у представителей немецкой культуры.

С позиций культурологии подходит к комплименту Р.В. Серебрякова [8, 9]. В результате анализа примеров, проведенных с целью определения национально-специфических особенностей комплимента для русской и английской языковых личностей, автором было установлено, что в английском языковом сознании подавляющее большинство составляет рациональные комплименты в противовес эмоциональным, характерным для русского коммуникативного поведения.

Видимо, способность русского человека к проявлению широкого спектра эмоций и чувств определяется русским языковым сознанием как нравственное качество, связанное с отношением к другим людям (чувствительным, сердечным, душевным).

Учитывая возрастные и гендерные особенности при сравнении комплиментарных высказываний в двух культурах, Р.В. Серебрякова выявила следующие различия: отличительной чертой русского речевого поведения говорящих в возрасте до 30 лет оказалось употребление комплиментов, связанных с внешним видом, привлекательной внешностью, умением быть приятным, кулинарными способностями; в английской языковой культуре наиболее представительны комплименты умственным способностям, доброте и только затем подвергается оценке внешний вид собеседника. Следовательно, для русскоязычного ареала комплимент ассоциируется с оценкой внешних данных индивида, в то время как англичане обращают внимание, в первую очередь, на внутренний облик человека.

Обрабатывая результаты ответных реакций на комплименты, автор усматривает также некоторое расхождение в двух языковых общностях, например, у англичан за комплиментом следуют благодарность, согласие, выражение радости, удовольствия; в русском же коммуникативном поведении комплимент часто вызывает смущение, объясняющееся скромностью и влекущее либо негативную реакцию, либо вообще отсутствие таковой.

Результаты наблюдений Р.В. Серебряковой находят подкрепление в работах И.А. Стернина [1, 10] и З.Д. Поповой [6], полностью разделяющих ее взгляды.

Иную точку зрения мы встречаем в монографии Т.В. Лариной, установившей основные различия комплимента в коммуникативном поведении представителей английской и русской культур [5]. В противоположность мнениям Р.В. Серебряковой, И.А. Стернина и З.Д. Поповой, Т.В. Ларина считает, что русские комплименты в большинстве своем лишены эмоционально-экспрессивной тональности и воспринимаются слушающими с недоверием, часто принимающими их за льстивые высказывания. Доминантной чертой английского комплимента является гиперболизированная оценка. Еще одно важное наблюдение Т.В. Лариной заключается в установлении предмета оценки комплиментов в сопоставляемых культурах. Так, для англичан характерна оценка личностных качеств коммуниканта, для русских – оценка действий.

Проведенный анализ, касающийся истории исследования данной проблематики, показывает специфику функционирования и условия реализации комплиментарных актов в разных культурах.

Литература

Американское коммуникативное поведение: Науч. Издание / Под ред. И.А. Стернина и М.А. Стерниной. – Воронеж: ВГУ – МИОН, 2001. – 224 с.

Вежбицкая А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16: Лингвистическая прагматика. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 251–275.

Гришаева Л.И. Объект комплимента в гендерном измерении // Доклады Первой Международной конференции «Гендер: Язык, культура, коммуникация» 25–26 ноября 1999 года. – Москва : МГЛУ, 2001. – С. 152–161.

Зверева Е.В. Коммуникативно-речевая ситуация «комплимента»: На материале испанского языка.: Дис... канд. Филол. Наук: 10.02.05. – Москва, 1995. – 330 с.

Ларина Т.В. Категория вежливости в английском и русской коммуникативных культурах: М

о Серебрякова Р.В. Комплимент в английском коммуникативном поведении // Иностранные языки в современной социокультурной ситуации (Описание. Преподавание). Научное издание. – Воронеж: Воронежский гос. Ун-т, 1999. – С. 54–55.

г Серебрякова Р.В. Комплимент в коммуникативном поведении мужчин // Тезисы докладов Второй Международной конференции «Гендер: Язык, культура, коммуникация». – Москва : МГЛУ 22–23 ноября 2001 г. – С. 97–98.

ф Серебрякова Р.В. Национальная специфика речевых актов комплимента и похвалы в русской и английской коммуникативных культурах: Дис... канд. Филол. Наук. – Воронеж, 2002. – 202 с.

я

.

Стернин И.А. Общение и культура // Русская разговорная речь как явление городской культуры. – Екатеринбург, 1996. – С. 13–21.

11. Herbert R.K. The sociology of compliment work: an ethnocontrastive study of Polish and English compliments // *Language and Communication* 9. 1989. № 01. – P. 381–399.
12. Herbert R.K. The sociology of compliment work: an ethnocontrastive study of Polish and English compliments // *Multilingua*. – 1991. № 10. – P. 381–402.
13. 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.
14. Wolfson N., Manes J. The Compliment as a Social Strategy // *Papers in Linguistics*. – 1980. – Vol. 13. № 3. – P. 391–410.
15. Wolfson N. Compliments in Cross-Cultural Perspective // *TESOL Quarterly*. – 1981. – Vol. 15. № 2. – P. 117–124.
16. Wolfson N. An Empirically Based Analysis of Complimenting in American English // *Sociolinguistics and Language Acquisition*. – Rowley, London: Newbury House Publishers, 1983. – P. 82–95.
17. Wierzbicka A. Compliment Response Routines // *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. – Berlin. New-York, 1991. – P. 136–148.

Mosolova I.Yu.

Russian Academy of national economy and public service under the President of the Russian Federation

Culturological features in the study of compliment

This article deals with the issues of culturological research of complimentary utterances, considers their main differences in the communicative behavior of the representatives of different cultures, as well as the specifics of functioning and the conditions of realization of complimentary acts.

Key words: speech act; complimentary speech; complimentary utterance; compliment.

Никитина Надежда Евгеньевна

Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

ttt.iii@mail.ru

Русские топонимы на карте Аляски: межъязыковой аспект

Статья посвящена проблеме межъязыковой передачи топонимов Аляски. Выделяются три основных пути перехода исконных русскоязычных названий в англоязычную среду: семантический перевод, замена топонима и транскрипция. Автор приходит к выводу, что большинство русских по происхождению топонимов Аляски подверглись транскрибированию, что способствовало сохранению их исходного вида.

Ключевые слова: топоним, транскрипция, семантический перевод, замена топонима, Аляска.

Топонимика как раздел языкознания, посвященный изучению географических названий, тесно связана другими науками: с культурологией, историей, географией, социологией, психологией, этнографией и т. д. Именно поэтому топонимы являются «единицами, репрезентирующими связь с культурно-историческими и национально-специфическими особенностями того или иного народа в контексте определенного времени» [3, с. 262].

По мнению А.В. Суперанской, задачей лингвистики является анализ географических названий в их связи друг с другом, с прочими собственными именами и со всей системой языка, в котором они создаются и употребляются, включая особенности передачи топонимов средствами других языков [4, С. 6–7].

Следовательно, информационное поле топонима можно рассматривать как свернутый лингвокультурный код [3, с. 262], специфику которого необходимо учитывать при декодировании в рамках другой языковой системы.

Одним из наиболее ярких примеров использования русских по происхождению географических названий в иноязычной среде является топонимическое пространство Аляски. Как справедливо заметил С.Р. Варшавский, занимавшийся исследованием этого вопроса ещё в 1971 году, «русские слова на современной карте Аляски, как и запечатленные здесь же многочисленные имена русских людей, отражают выдающиеся заслуги русских в открытии, исследовании и колонизации северо-запада Америки» [2, с. 262]. Действительно, многие названия на карте Аляски сохранили «русский дух» даже при передаче средствами английского языка: *мыс Коврижка* – *Kovrizhka*; *озеро Луца* – *Lisa*; *мыс Рукавицы* – *Rukavitsie*; *скала Собака* – *Sobaka*; *мыс Солома* – *Soloma*; *бухта Часовня* – *Chasovina* и др.

Этимология таких названий, на наш взгляд, достаточно подробно исследована в статьях С.Р. Варшавского [2], В.Д. Беленькой [1], Н. Левкович [5], однако до сих пор остается недостаточно изученным аспект трансформации топонимов при их переходе из русскоязычной среды в англоязычную.

Цель данного исследования – провести сравнительный анализ русских по происхождению географических названий Аляски, которые входят в состав современной американской топонимики, и их русскоязычных соответствий.

Сравнительный анализ 240 пар топонимических единиц [5, С. 218–277] показал, что переход исконных русскоязычных названий в англоязычную среду осуществлялся различными путями,

основными из которых являются: **семантический перевод, замена топонима и транскрипция**. Охарактеризуем каждый из них.

Семантический перевод наблюдается в 22 парах топонимов: бухта Американская – *American Bay*; гавань Трех Святителей – *Three Saints Harbour*; селение Веселовское – *Cheerful*; мыс Воскресенский – *Resurrection*; остров Малиновый – *Raspberry Island*; мыс Начальный – *Entrance Point*; островок Непропускной – *Impassible*; вулкан Погромный – *Devastation Volcano*; мыс Якорный – *Anchor Point* и др. Очевидно, что перевод не всегда точен. Например, слово *Saints* дословно означает 'святые', а не 'святители'. Селение же Веселовское названо по фамилии основавшего его человека, но на англоязычной карте вместо транскрипции топонима запечатлен перевод корня - весел- (*Cheerful* – 'веселый'). На эти и другие неточности перевода указывают С.Р. Варшавский [2] и В.Д. Беленькая [1], однако общий смысл исходных названий при переводе сохраняется.

Полной замене подверглись 27 топонимов, причем часть из них с большой долей вероятности имеет «новый» англоязычный вариант (остров Баранова – *Sitka Island*; мыс Васькин – *Otter Point*; залив Капитанский – *Unalaska Bay*; остров Открытие – *Nunivak*; озеро Шелихова – *Kukoklek*; мыс Шишкова – *Cave Point* и др.), а часть – русскоязычный, замененный после закрепления исходного названия в английском языке (бухта **Опасная** – *Kazakof Bay*; бухта **Св. Михаила** – *Tebenkov Bay*).

Еще 7 географических объектов имеют два официальных названия в английском языке, одно из которых соотносится с русским, а второе – нет: озеро Бочарова – *Becharof, Ugashek*; вулкан Горелый – *Gareloi, Redoubt*; мыс Кекурный – *Kekurnoi, Pillar Cape*; бухта Морозова – *Morozovskaia, Cold Bay*; острова Шумагина – *Shumagin Islands, Unga* и др.

Наиболее распространенным явлением в процессе межъязыкового перехода топонимов Аляски можно считать **транскрипцию** – ей подверглись 184 пары языковых единиц. Следует отметить, что англоязычные названия являются застывшими образованиями, сохранившими ряд русских языковых особенностей:

1) употребление безударной флексии -ОЙ вместо современных -ИЙ, -ИИ в именах прилагательных и причастиях мужского рода, что соответствует старомосковскому произношению: мыс Бобровый – *Bobrovoi*; остров Вырубленный – *Virubleppnoi*; остров Горный – *Gornoi*; мыс Дальний – *Point*; залив Дареный – *Darenoi*; залив Мелкий – *Mielkoi*; остров Могильный – *Mogilnoi*; мыс Обрубистый – *Otrubistoi*; остров Отмелый – *Otmeloi*; остров Поперечный – *Poperechnoi*; остров Сушильный – *Sushilnoi* и др.;

написание буквы Ф вместо В на конце имен прилагательных и существительных в соответствии с произношением [ф]: остров Бобров – *Bobrof*; мыс Остров – *Ostrof*; мыс Потайников – *Potainikof*; залив Раков – *Rakof*; остров Урилов – *Urilof* и др.

3) нейтрализация русских грамматических категорий:

- рода (скала *Морская* – *Morskoï*; скала *Поливная* – *Polivnoi Rock*; скала *Каменистая* – ; озеро *Каменистое* – *Kamenisti* и др.);
- числа (острова *Голые* – *Goloi*);
- падежа (скала *Царицы* – *Tsaritsa Rock*). Однако более распространены случаи сохранения формы родительного падежа в англоязычном варианте при использовании именительного падежа в современном русском названии (мыс *Залив* – *Zaliva*; мыс *Крест* – *Kresta*; мыс *Ночлег* – *Nochlega*; мыс *Устье* – *Ustia* и др.).

Тем не менее, нейтрализация проявляется непоследовательно при передаче топонимов, и в некоторых случаях исходная грамматическая форма сохраняется (озеро *Сельдевое* – *Seldevoe*; деревня *Угловая* – *Ouglovaia*; остров *Отстоя* – *Otstoia*; мыс *Промысла* – *Promisla*; остров *Решимости* – *Reshimosti*; мыс *Свидания* – *Swedania* и др.). Это позволяет предположить, что англоязычный вариант топонима запечатлел исходную форму русскоязычного варианта, которая впоследствии была изменена.

4) отражение англоязычным топонимом изначального вида русскоязычного аналога, который позже изменил морфемную структуру, проявляется в сохранении словообразовательных суффиксов (остров *Крест* – *Krestof*; мыс *Бурун* – *Burunof*; остров *Круза* – *Kruzof*; мыс *Аспид* – *Aspidskiy*; бухта *Морозова* – *Morozovskaia*; мыс *Малина* – *Malinovej* и др.), а также отдельных звуков (бухта *Никитка* – *Nikishka*; вулкан *Речной* – *Recheshnoi*; мыс *Средний* – *Seredni* и др.).

5) фиксация англоязычным топонимом ошибочного написания русских слов, в частности: (возможно, это связано с тем, что название могло записываться на слух)

проверяемых и непроверяемых ударением гласных в корне слова: вулкан *Горелый* – *Gareloi*; бухта *Портовая* – *Partov*; мыс *Свидания* – *Swedania*; остров *Соседний* – *Sasedni*; мыс *Точильный* –

гласных в суффиксах: мыс *Узенький* – *Uzinki*;

звонких согласных в слабой позиции: остров *Узкий* – *Uski* и др.

Отдельного рассмотрения заслуживают группы географических объектов Аляски, которые на русскоязычных картах являются одноименными, а на англоязычных – нет. Например, топоним острова *Ближние* переводится полностью – *Near Islands*, а название мыса *Ближний* передается путем транскрипции – *Blizhni*. Аналогично островок *Долгий* на англоязычных картах имеет переведенное название *Long Island*, в то время как целый ряд одноименных топонимов (остров *Долгий*, мыс *Долгий*, гавань *Долгая*, озеро *Долгое*) в результате нейтрализации грамматической категории рода имен прилагательных в англоязычном варианте обретают единый вид – *Dolgoi*.

Стоит отметить, что в случае совпадения русскоязычных названий нескольких географических объектов наблюдается тенденция к семантическому переводу одного из них и транскрибированию второго при переходе в английский язык: мыс *Еловый* – *Spruce Cape*, остров *Еловый* – *Elovoi*; мыс *Китовый* – *Whale Point*, лежбище *Китовое* – *Kitovi*; острова *Крысы* – *Rat Islands*, пролив *Крысий* – *Krysi*; остров *Моржовый* – *Walrus*, залив *Моржовый* – *Morzhovoi*; мыс *Низменный* – *Low Cape*, залив *Низменный* – *Nismeni*; мыс *Опасный* – *Dangerous*, мыс *Опасный* – залив *Сухой* – *Dry Bay*, лагуна *Сухая* – *Sukhoi*; острова *Чаячи* – *Seagull Islands*, мыс *Чаячий* – залив *Янтарный* – *Amber Bay*, река *Янтарная* – *Yantarni* и др.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что проблема передачи топонимов средствами других языков занимает важное место в современной лингвистической науке. Топонимы Аляски показательны в этом отношении, поскольку они относятся одновременно к двум лингвокультурам: русскоязычной и англоязычной. Большинство русских по происхождению названий географических объектов Аляски при передаче средствами английского языка подверглись транскрибированию, что способствовало сохранению их исходного вида. Случаи семантического перевода и полной замены географических названий гораздо менее частотны, однако они также информативны при исследовании межъязыкового перехода топонимов Аляски.

Литература

1. Беленькая В.Д. Русские топонимы на карте Соединенных Штатов Америки [Электронный ресурс] // Известия АН СССР. Серия географическая. – 1976. – № 4. – С. 67–73. – Режим доступа: https://www.booksite.ru/fulltext/russ_america/04_16.html (дата обращения: 18.02.2023).
2. Варшавский С.Р. Русские слова на карте Аляски [Электронный ресурс] // Русская речь. – 1971. – № 1. – С. 113–120. – Режим доступа: https://www.booksite.ru/fulltext/russ_america/04_17.html (дата обращения: 18.02.2023).
3. Королёва И.А. Языковые и культурные контакты в русско-белорусском приграничье // Актуальные проблемы приграничных районов Беларуси и Российской Федерации: материалы Междунар. Науч.-практ. Конф., Витебск, 27 мая 2011 г. / Учреждение образования «Витебский гос. Ун-т им. П.М. Машерова»; ред. Кол.: В.И. Прокошин [и др.]. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 2011. – С. 261–264.
4. Суперанская А.В. Что такое топонимика? – Москва : Наука, 1984. – 182 с.

5. Levkovych, N. Russische koloniale Toponyme in Alaska: eine Pilotstudie // Vergleichende Kolonialtoponomastik. Strukturen und Funktionen kolonialer Ortsbenennung; Thomas Stolz & Ingo Warnke (eds.). – Berlin & Boston: De Gruyter Mouton. – 2018. – P. 189–278.

Nikitina N.E.

Brest State University named after A.S. Pushkin

Russian toponyms on the map of Alaska: an interlingual aspect

The article is devoted to the problem of interlingual transmission of Alaska toponyms. There are three main ways of transition of original Russian-language names to the English-speaking environment: semantic translation, toponym replacement and transcription. The author comes to the conclusion that most of Alaska toponyms, Russian by origin, underwent transcription, which contributed to the preservation of their original form.

Key words: toponym, transcription, semantic translation, toponym replacement, Alaska.

При финансовой поддержке РНФ (Российского Научного Фонда). Проект 23-28-00020 «С.П. Шевырев. Полное собрание литературно-критических трудов в 7 тт. Т. 5-6»

Николюкин Александр Николаевич

Институт научной информации по общественным наукам РАН
anikolyukin1928@yandex.ru

С.П. Шевырёв и открытие древнерусской литературы

С.П. Шевырев первый обратился к развернутому в 4 тт. Исследованию истории древнерусской литературы. Ему принадлежит труд «История русской словесности, преимущественно древней» (1946-1860).

Ключевые слова: С.П. Шевырев, древнерусская литература, «Слово о полку Игореве».

Во времена В. Г. Белинского история русской литературы начиналась с эпохи Петра Великого. На черном небе древнерусской литературы одиноко сияла звезда «Слова о полку Игореве».

С. П. Шевырёв первый обратился к многостороннему исследованию древнерусской словесности. Среди многих проблем рассматривается тема смеха, о которой подробнее см. Нашу статью в «Литературоведческом журнале»: «Внимание к смеховому началу отличает “Историю русской словесности” Шевырева, впервые обратившегося к фронтальному, целостному изучению литературы Древней Руси» [1, с. 119]. В данной статье остановимся на проблеме смеха в связи с тем, что до Шевырева об этом в литературоведении столь обстоятельно никто не писал.

Впервые тема смеха в Древней Руси прозвучала в статье С. П. Шевырёва «Теория смешного, с применением к русской комедии» (1851) и в его книге «История русской словесности» (1846 –

1860), где он вполне открыл перед читателем древнерусскую литературу и где смеховое начало проходит как одна из постоянных черт древнерусской и новой русской литературы.

В песнях и былинах, собранных сибирским козаком Киршею Даниловым, образец смешного есть глупый Дурень. Он гуляет по Руси, чтобы людей посмотреть и себя показать. Глупое соединяется со смешным, но еще не достигает комического. Пословицы русские – то же для автора комедии, что мотивы народных мелодий для композитора оперы. Шевырёв особенно отмечает те пословицы, которые характеризуют дурачество, а их довольно много. Все отличаются необыкновенною меткостью и силою: «В дураке и Царь не волен!», а по другому варианту: «В дураке и Бог не волен!» – «Дураку закон не писан» – «Дурак времени не знает» – «Дурак в воду кинет камень, а десять умных не вытащут» – «Дурак дурака дураком и погоняет» – «Заставь дурака Богу молиться, он рад и лоб разбить. Таких пословиц против дурачества бесчисленное множество – и в каждой из них заключена комедия. Пословица русская позволяет смеяться над грехами: «Грехи чинят смехи», – говорит она, но не тогда, когда смеяться уже поздно.

В статье о смешном Шевырёв обращается к иронии Ивана Грозного, который вмещал в себе многие черты русского характера. «Он одарен был в высшей степени комическою иронией, которую обнаружил в своем сатирическом послании в Кирилло-Белозерскую обитель, направленном против злоупотреблений монастырской жизни» [3, с. 327]. Но страстная натура Иоаннова мешала ему владеть этою ирониею хладнокровно. Она раздражительна, как сам Иоанн. В том же примечании к первой главе «Истории русской словесности» Шевырёв отмечает, что в Стоглаве (вопрос 16) царь Иоанн Грозный предлагает духовному собору: «В мирских свадьбах играют глумотворцы, и органники, и смехотворцы, и гуселники, и беговские песни поют» [2, с. 117].

Первым русским «юмористом» назван Даниил Заточник (XII в.), мастер «плачущего смеха и улыбающейся грусти», у которого, как пишет Шевырёв, грусть и добрый смех глубоко слились воедино. Именно со смехом Даниила Заточника сравнивается «светлоразумный» смех Гоголя. Все русские комедии – Фонвизина, Грибоедова, Гоголя – Шевырёв рассматривает как явления смешного, ошибки, основанной на чувстве светлого смеха, что направлено против весьма устойчивой в науке тенденции видеть в каждой великой комедии прежде всего сатиру, обличение. В трудах Шевырёва то, что позднее обозначалось понятием «смех», выражалось словом «смешное».

В советские годы Шевырёв считался монархистом и реакционным деятелем. Его сочинения не издавались, не изучались. Поэтому открытие Шевырёвым древнерусской литературы не нашло отражения в известной книге, история публикации которой такова: вначале вышла книга Лихачева Д.С. «Смеховой мир» Древней Руси. Л.: Наука, 1976. 204 с. (Сер. «Из истории мировой культуры»).

Совм. С А. М. Панченко. (Переизд. 1984: «Смех в Древней Руси» – совм. С А. М. Панченко и Н. В. Поньрко; переизд. 1997).

Дальнейшее изучение наследия Шевырёва позволит открыть новые аспекты его творчества. Готовятся к изданию последние два тома «Полного собрания литературно-критических трудов. В 7 томах» С.П. Шевырёва.

Литература

1. Николукин А. Н. Шевырёв С. П. О смешном в русской литературе. // Литературоведческий журнал. – 2022. – №2. – С. 112-124.
2. Шевырев С. П. История русской словесности, преимущественно древней // Шевырев С. П. Полное собрание литературно-критических трудов: В 7 тт. Т. 4, кн. 1, 2 / Под общ.ред. А.Н. Николукина. – Санкт-Петербург: Росток, 2022. – С. 552, 608.
3. Шевырев С. П. Теория смешного с применением к русской комедии // Шевырев С.П. Полное собрание литературно-критических трудов: В 7 тт. Т. 5, кн. 2 / Под общ.ред. А.Н. Николукина. – Санкт-Петербург: Росток, 2022. – С. 314 – 335.

Nikolyukin Aleksandr Nikolaevich

Institute of Scientific Information on Social Sciences RAS

S.P. Shevyrev and the discovery of ancient Russian literature

S.P. Shevyrev was the first to turn to the study of the history of ancient Russian literature detailed in 4 vols. He is the author of the work «History of Russian Literature, Mainly Ancient» (1946-1860).

Keywords: S.P. Shevyrev, ancient Russian literature, «The Word about Igor's Regiment».

**Ногоева Чинаркуль Айтакуновна,
Абдуллаев Сайфулла Нурмухамедович**

Иссык-Кульский государственный университет
им. К. Тыныстанова

chinara.nogoeva@iksu.kg; abdullaev.sayfullah@gmail.com

Синтаксис свободы: предикативное представление концепта «Свобода»

В статье осуществляется описание ключевых вопросов выражения концепта «Свобода» в сфере синтаксиса русского и уйгурского языков. Концепт рассматривается как синтаксический. Он выражается при помощи моделей предложений. Модели состоят из структурного минимума облигаторных компонентов и пропозиции.

Ключевые слова: концепт, модель, предикат, валентность, пропозиция.

В данной статье речь идет о предикативном воплощении концепта «Свобода» в русской и уйгурской лингвокультурах. Что значит «предикативный» в контексте нашей работы? Другими словами, мы сейчас обращаемся к представлению концептов на уровне событий или ситуаций. При исследовании концептов как ментальных единиц исследователи стремятся вывести «структуру» концептов, состоящую из нескольких слоев или оболочек. Мы намерены обратиться к мыслительным схемам в составе моделей предложений как единиц языка. Они используются при обозначении ситуаций и событий. Для нас интересны направления отношений между компонентами семантической структуры высказываний, «семантических падежей». В разных языках они бывают разными [1, с. 72].

Как известно, в языке существуют предикативные и непредикативные единицы. К числу предикативных относят предложения. Выделяются моно- и полипредикативные предложения. Монопредикативное предложение обозначает одно событие или ситуацию. Полипредикативные предложения обозначают два или более событий и отношения между ними.

Мы начнем свое описание с монопредикативного уровня по направлению к полипредикативному. Сразу же отметим, что наше описание носит вербоцентрический характер, поскольку в предикате-сказуемом, как в зародыше, скрыта вся структура монопредикативного предложения в целом, т. е. Представления концепта свободы в контексте целостного события. Именно этим и ценен глагольный способ репрезентации концепта свободы.

Глагол-предикат характеризуется своей конфигурацией семантических элементов. К ним относятся в качестве основных субъект, объект и различные конкретизаторы [5, с. 112]. Например, в современном уйгурском языке глагол *күрәшмәк* «бороться» сопровождается такими семантическими элементами, как *ким? Нимә үчүн? Ким билән/кимгә қарши? «кто? За что? С кем/против кого?»*. Этот глагол попадает в группу глаголов достижения свободы. В языках глагольное представление концепта свободы осуществляется при помощи нескольких групп глаголов.

Концепт свободы – это ментальная сущность. Поэтому логично предположить, что она связана с такими сущностными единицами языка и мышления, как модель элементарного простого предложения. И это действительно так на уровне алгебраичности языка. В силу данного обстоятельства осмелимся утверждать, что глубинные различия и сходства между русским и тюркскими языками возможно обнаружить именно на этом уровне. Здесь релевантен выбор компонентов моделей и другие факторы. Среди них назовем так называемый принцип композициональности [2, с. 9]. Чтобы не быть голословными, обратимся к конкретным моделям в

русском и одном из современных тюркских, а именно уйгурском языках. Прежде чем перейти непосредственно к интересующим нас группам глаголов, поясним смысловую подоплеку обращения к глагольно-предикативному способу представления концепта свободы. Мы считаем концепт свободы бинарным, поскольку в этносознании состояние свободы прочно связано с противоположным состоянием зависимости и несвободы. Более того, сам концепт свободы актуализируется как процесс, направленный от состояния несвободы в сторону состояния свободы, а также и в противоположном направлении.

Со стороны своих валентностных свойств в тюркских языках как глаголы достижения свободы, так и глаголы ее лишения формируют сходную конфигурацию. Они выступают в качестве транзитивных глаголов. Например, в современном кыргызском языке глаголы *солимақ* «заключить под стражу» и *азат қилмақ, бошатмақ* «освободить, даровать свободу» демонстрируют сходную валентность, управляя номинативом и аккузативом. Сравним высказывания и их модели в русском и уйгурском языках.

Молодые люди борются за свободу.

Яшлар азатлиқ үчүн күрәш қилмақта.

Данное высказывание реализует следующую модель:

русс. {Nnom – Vf – prep Nakk} – кто борется за что

В приведенной фразе манифестирует соответствующая модель:

уйг. {Nnom – Npost – Vf} – ким немә үчүн күрәш қилмақта

В данном случае мы придерживаемся позиций лингвистического релятивизма. Основные черты идеи лингвистического релятивизма (идеи о лингвистической относительности) были сформулированы уже в работах философов XIX столетия, таких, к примеру, как немецкий мыслитель Вильгельм фон Гумбольдт, воспринимавший язык как дух нации. В начале XX столетия американские антропологи, лидером которых были Эдвард Сепир и Франц Боас также делали попытки приблизиться к этой гипотезе, однако именно Сепиром наиболее всего критиковался лингвистический детерминизм, что прослеживалось в его работах. Бенджамин Уорф, являвшийся студентом Сепира, активно поддерживал как своего наставника, так и других сторонников теории релятивизма. Уорф, занимавшийся изучением языков индейцев Американского континента, смог опубликовать свои работы, в которых рассказывалось о том, какое воздействие оказывают лингвистические различия на познавательные и поведенческие структуры людей.

Смысл гипотезы Сепира-Уорфа сводится к тому, что структура языка оказывает формирующее воздействие на человеческое мышление, т.е. на то, как он познаёт окружающий мир [6, с. 199]. Согласно базовым её предпосылкам, народы, которые говорят на различных языках,

обладают различиями при восприятии основных категорий окружающего мира, таких как понятие собственности, количество, число, пространство, время и т.д. Не менее значительна и разница в том, как оценивают носители разных национальных языков реальные события и явления. А главным отличием самой гипотезы является идея, исходя из которой, люди, способные говорить на нескольких языках, способны применять и несколько способов мышления. Система языка, соответствуя рассматриваемой нами теории лингвистической относительности, определяет уникальную классификацию окружающего мира, где реальная действительность предстаёт перед человеком в образе постоянно меняющегося потока образов и впечатлений.

Система языка, соответствуя рассматриваемой нами теории лингвистической относительности, определяет уникальную классификацию окружающего мира, где реальная действительность предстаёт перед человеком в образе постоянно меняющегося потока образов и впечатлений.

Вернемся к нашим моделям в русском и уйгурском языках. В русской модели предпредикатную позицию занимает указание на субъект (**Nnom**). Таким образом, в данной картине мира в представлении о борьбе за свободу акцент делается на личностном начале, на роли человека как личности и носителя ценностей свободы и воли.

В уйгурской модели в рематической позиции мы видим позицию дополнительного актанта (**Npost**). Следовательно, в тюркской картине мира в борьбе за свободу логическое ударение делается на идее свободы как целевой установке.

Актуализация концепта свободы может иметь место в виде желания достичь свободы, например, в поэзии. Отмеченные ситуации выражаются в языке предложенческими конструкциями, которые возглавляются глаголами определенных семантических групп. К ним мы и намерены обратиться. Какие это группы?

Вслед за другими исследователями [4; 3] к таким группам мы относим:

1. группу глаголов обретения свободы;
2. группу глаголов наделения свободой;
3. группу глаголов утраты свободы;
4. группу глаголов лишения свободы.

1. глаголы обретения свободы – русск. Демобилизоваться, освободиться, избавиться, выпуститься; уйг. *Өчәрмәк, чечилип қалмақ, ташлимақ, қанунсиз һәрикәт қилмақ, әскәрдин қайтмақ, қутулмақ, бошитилмақ, чиқирилмақ и др.;*

2. глаголы наделения свободой – русск. Отпустить, впустить, разрешить, решить, вытянуть и др.; уйг. *Әвәтмәк, киргүзмәк, ижазәт бәрмәк, һәл қилмақ, чиқиривалмақ и др.;*

3. глаголы утраты свободы – русск. *Подчиняться, слушаться, склониться, слушаться* ; уйг. *Беқинмақ, бойсунмақ, көнмәк, тил алмақ* и др. ;

4. глаголы лишения свободы – русск. *Арестовать, давить, репрессировать, привязать, приказать, ограничить*; уйг. *Солимақ, қисмақ, тутқунға алмақ, бағлимақ, буйруқ бәрмәк, мәнйий қилмақ, чәклимәк* и др.

Глагольное воплощение концепта свидетельствует, что концепт «Азатлик» в уйгурском языке так же, как в других тюркских и русском языках, актуализируется в «пограничных» ситуациях перехода от свободы к несвободе и, наоборот, или при наличии у человека желания такого перехода. Интересны результаты ассоциативного эксперимента, проведенного при сравнении казахского как тюркского языка в сравнительном плане [3, с. 85–87].

Предикат является основным компонентом мыслительных структур. Именно от него исходят валентности, которые формируют именное окружение. Из него выводится тот структурный минимум облигаторных компонентов, который мы называем структурной схемой предложений. В ней отражается ситуация, отображаемая в предложении, семантическую структуру которого мы называем пропозицией, или синтаксическим концептом. Единицей языка выступает единство структурной схемы и пропозиции – модель предложения.

Таким образом, сущность концепта «Свобода» состоит в бинарном противопоставлении свободы и несвободы, он актуализируется в ситуациях перехода человека из состояния свободы в состояние несвободы (или из состояния большей свободы в состояние меньшей свободы), и наоборот. Представления о свободе вырисовываются из отношений между предикатом и актантами. В тюркских языках глагольное управление более семантично, чем в русском языке.

Литература

1. Абдуллаев С.Н., Ногоева Ч.А. Язык на перекрестке культур // Лингвокультурологический аспект изучения и преподавания русского языка в условиях отсутствия языковой среды. Сборник статей и тезисов Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. – 2018. – С. 71– 74.
2. Богуславский И.М. Сфера действия лексических единиц.-М.: Школа. «Языки русской культуры», 1996. – 464 с.
3. Жанпеисова Н.М., Жумаханова А.Ж. Концепт Свобода в английской, русской и казахской лингвокультурах // Наука вчера, сегодня, завтра. – 2014. – № 6 (13). – С. 81– 87.
4. Солохина А.С. Концепт «Свобода» в английской и русской лингвокультурах: автореф. Дис. ... канд. Филол. Наук. Волгоград, 2004. – 24 с.
5. Черемисина М.И., Колосова Т.И. О структурной модели и семантике предложения // Вопросы грамматики и лексикологии в историческом и синхронном освещении. Н. НГУ, 1994. – С. 107–119.

6. Уорф Б. Отношение норм поведения и мышления к языку // История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. Ч. II. М., 1960. – С. 198–225.

Nogoeva Ch.A.,
Abdullaev S.N.

Issyk-Kul State University named after K. Tynystanov

Syntax of freedom: predicative representation of the concept of “Freedom”

Annotation. The article describes the issues of expression of the concept of “Freedom” in the field of syntax of the Russian and Uighur languages. The concept is considered as syntactic. It is expressed using sentence models. The models consist of a structural minimum of obligatory components and a proposition.

Keywords: concept, model, predicate, valence, proposition.

Ольховская Александра Игоревна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
aleksandra_olhovskaya@mail.ru

Зельникова Анна Артёмовна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
anna.zelnikova@mail.ru

Математические инструменты измерения коллокаций в аспекте изучения фразеологии

В статье описаны основные математические инструменты, позволяющие измерить степень близости компонентов коллокации – MI, MI3, t-score, logDice. Авторы определяют параметры, потенциально влияющие на показатели мер, формируют группы фразеологизмов на их основе и осуществляют подсчёты мер для разных групп идиом с использованием данных корпуса RuTenTen. Полученные результаты позволили сформулировать особенности применения разных мер при изучении фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологизм, коллокация, мера устойчивости, MI, MI3, T-score, logDice.

С появлением корпусов лингвистика вышла на новый этап своего развития, важной чертой которого является активное применение количественных методов. Автоматически извлекаемая из корпуса статистика касается не только отдельных языковых единиц, но и их сочетаний. В связи с этим важным направлением корпусных исследований стало изучение комбинаторного потенциала слов и в частности коллокаций.

Термин *коллокация* трактуется в современной лингвистике неоднозначно [4], [6]. В широком смысле слова коллокация понимается как «комбинация двух или более слов, имеющих тенденцию к совместной встречаемости» [6, с. 343]. М.В. Копотев считает, что коллокация – это принятое в корпусной лингвистике наименование устойчивых словосочетаний, при этом подчеркивает, что понятие «коллокация» существенно шире, чем понятие «фразеология». К примеру, предложно-падежную форму *в Москву* можно считать коллокацией, но никак не фразеологизмом [3, с. 99].

Несмотря на несоизмеримость понятий «коллокация» и «фразеологизм», потенциально именно коллокации – естественный источник пополнения фразеологического состава языка. Соответственно, корпусная методика изучения коллокаций может частично применяться при

изучении фразеологии.

Данная работа преследует две взаимосвязанные задачи: 1) описание существующих в корпусной лингвистике математических методов измерения силы коллокаций и 2) выборочную проверку данных методов на русских фразеологизмах с целью определения их эффективности и границ применения.

Для выявления коллокаций в корпусной лингвистике используются специальные математические инструменты, получившие название *меры устойчивости*. Принцип их работы строится на предположении о том, что реальная встречаемость двух слов, устойчиво связанных в речи, должна быть выше математически ожидаемой. При этом математически ожидаемая встречаемость вычисляется перемножением частотностей двух заданных слов.

В настоящий момент в корпусной лингвистике существует несколько мер устойчивости. Наиболее простой считается МІ (англ. Mutual information ‘взаимная информация’), которая показывает вероятность, с которой два объекта (два слова) окажутся рядом в некотором объеме данных (корпусе текстов).

Формула для вычисления этой меры выглядит следующим образом:

, где МІ – объем информации; n – коллокат 1 (ключевое слово); c – коллокат 2; $f(n,c)$ – частота встречаемости коллоката 1 в паре с коллокатом 2; $f(n)$, $f(c)$ – абсолютные частоты коллокатов в корпусе; N – общее число словоформ в корпусе [3, 6].

Таким образом, в теории можно предположить следующую зависимость: чем чаще два слова оказываются рядом друг с другом, тем выше их взаимная устойчивость и тем частотней употребляется выражение, которое с высокой долей вероятности окажется фразеологическим.

Особенность МІ, по словам М.В. Хохловой, состоит в том, что она показывает завышенные результаты для редких сочетаний слов [5, с. 167]. Следовательно, для фразеологизмов, которые употребляются не очень часто или появились в языке недавно, мера будет работать не вполне корректно.

Чтобы преодолеть этот недостаток, формула МІ была усовершенствована эмпирическим путем в работах М. Oakes за счёт возведения в куб частоты употребления коллокации:

(цит. По [там же]).

Ещё один инструмент измерения силы коллокаций – t -score. Он вычисляется по формуле: [3, 6].

К особенностям этой меры можно отнести то, что с опорой на нее выделяются в первую очередь коллокации с наиболее частотными единицами, к которым в большинстве случаев принадлежат служебные слова. Поэтому при анализе биграмм по t -score «необходимо задавать

список стоп-слов, чтобы “отбросить” самые частотные слова, сочетания с которыми неизменно окажутся в самом верху таблицы: предлоги, местоимения или союзы» [2, с. 142].

Наконец, последняя мера, которую мы осветим в данной статье, – $\log\text{Dice}$. Она представляет собой модификацию меры Дайса – одного из наиболее известных алгоритмов для поиска n-словных сущностей в тексте и, в отличие от него, не завышает значений для редко встречающихся сочетаний. Вот как выглядит формула меры $\log\text{Dice}$:

[5, с. 167].

Следует отметить, что все перечисленные меры устойчивости обладают рядом существенных недостатков. Во-первых, они плохо приспособлены к измерению силы словосочетаний, включающих в свой состав более двух компонентов. Во-вторых, при их использовании не учитывается омонимия и многозначность, что создаёт определенные трудности при анализе фразеологизмов, имеющих аналоги с прямым значением, ср. *кот в мешке* – ‘что-либо неизвестное’ и ‘животное в мешке’. В-третьих, все они являются не абсолютными, а относительными величинами – значение, полученное в ходе вычислений, приобретает смысл только на фоне мер других словосочетаний с этим же словом. Чёткого порога, который бы отделял статистически значимые словосочетания от статистически незначимых, не существует. Исследование В.П. Захарова и С.Ю. Богдановой показали, что «в диапазоне значений меры MI от 0 до 1 не были найдены словосочетания, которые можно было бы причислить к устойчивым» [1, с. 106], однако на практике статистически незначимыми могут оказаться словосочетания с гораздо бóльшей мерой устойчивости, ср.: MI *зелёное море* = 3,5, *фиолетовое море* = 3,5, *розовое море* = 1,6.

Перейдём непосредственно к практической части, заключающейся в сопоставлении показателей всех рассмотренных мер применительно к фразеологизмам разных типов. Материалом исследования послужили устойчивые обороты из «Фразеологического словаря русского литературного языка» А.И. Федорова, «Словаря русских фразеологических неологизмов» В.М. Мокиенко, Е.В. Генераловой (рукопись), а также из газетного корпуса НКРЯ, вычлененные авторами посредством корпусного поиска по маркерам новизны. Чтобы определить специфику каждого статистического инструмента, нами были отобраны критерии, которые гипотетически могут оказывать влияние на корпусную статистику.

1. Стиль речи (в укрупненном масштабе): 1.1) книжный, 1.2) разговорный

2. Наличие в составе фразеологизма лексики разной употребительности: 2.1) хронологически ограниченной лексики: 2.1.1) неологизмов, 2.1.2) архаизмов и историзмов, 2.2) общеупотребительной лексики

3. Функция фразеологизма: 3.1) номинативная, 3.2) экспрессивная.

В соответствии с обозначенными параметрами нами были сформированы 7 групп фразеологизмов для их оценки с помощью четырех мер устойчивости. Данные о частоте ключевого слова и его коллокации были взяты из наиболее объемного на данный момент корпуса русского языка – RuTenTen. Значения мер рассчитывались вручную. В приведённых ниже таблицах вы можете увидеть среднее арифметическое мер для фразеологизмов из каждой категории.

Таблица. Средние значения MI, MI3, t-score, logDice для фразеологизмов разных групп (на основании данных корпуса RuTenTen)

Параметры	Наполнение группы	MI	MI3	T-score	logDice
1. Стиль речи					
1.1. Книжный стиль	<i>достигнуть апогея, социальные лифты, терновый венец, баловня фортуны, агенты кремля</i>	12,9	31	46,2	6,4
1.2. Разговорный стиль	<i>гнать пургу, развеивать руками, пинать балду, баловать, зависть, собаку съест</i>	9,4	31,2	61	6,1
2. Наличие в составе фразеологизма лексики разной употребительности					
2.1.1. Неологизмы	<i>драйверы, постсоветское пространство, запасной попкорном, разрулить ситуацию, кошмар бизнес</i>	10	30,3	40,6	5
2.1.2. Архаизмы	<i>мелкая сошка, ахиллес</i>	10,4	27	44	5

историзмы	<i>пята, жрецы Фемиды, осваивать азы, попасть впросак</i>				
2.2. Общеупотребительная лексика	<i>гроза морей, эффективный менеджер, акула пера, но русский, женская логика</i>	5,7	30,2	80	5,5
3. Функция фразеологизма					
3.1. Номинативная	<i>анютины глазки, Большая медведица, группа риска, информационное поле, ледовая арена</i>	11,25	39,1	136,5	9,1
3.2. Экспрессивная	<i>закидать тапками, жидкого нет, выбивать деньги, сорвать башню, обломать рога</i>	8,2	24,3	18,5	3,4

Наиболее рельефные данные были получены в отношении параметра «Функция фразеологизмов». Самые высокие показатели по всем мерам устойчивости, кроме МІ, выявлены у фразеологизмов, обладающих номинативной функцией (*анютины глазки, Большая медведица, группа риска* и др.). Вероятно, это объясняется тем, что по своей устойчивости эти выражения сопоставимы со словами. В то же время фразеологизмы с экспрессивной функцией, напротив, характеризуются самыми низкими показателями мер t-score и logDice.

Данные по параметру «Наличие в составе фразеологизма лексики разной степени употребительности» в общем и целом подтвердили специфику мер МІ, МІЗ и t-score, тем не менее наши наблюдения позволили несколько уточнить эти особенности. Так, если ученые указывали на завышение значений МІ для редких словосочетаний, то наши расчеты показали, что завышение происходит также в тех случаях, когда редким является только один из компонентов словосочетания, а не всё словосочетание в целом. В качестве редких единиц в сформированной выборке выступали хронологически ограниченные слова – неологизмы, архаизмы и историзмы. Показатели МІ фразеологизмов с такими единицами оказались ощутимо выше, чем у выражений с общеупотребительной лексикой: 10 – неологизмы; 10,4 – архаизмы / историзмы; 5,7 – общеупотребительная лексика.

Мера МІЗ, призванная исправить недостаток своего предшественника, вполне успешно

справляется со своей задачей. Доказательством этому служит то, что разница в показателях различных по своему составу выражений не является существенной, ср.: 30,3 – неологизмы; 27 – архаизмы / историзмы; 30,2 – общеупотребительная лексика. Как и в предыдущем случае, сглаживающее действие МІЗ распространяется не только на редкие словосочетания, но и на словосочетания с редкими компонентами.

Мера t-score показывает более высокие значения для фразеологизмов, содержащих общеупотребительную лексику: 40,6 – неологизмы; 44 – архаизмы / историзмы; 80 – общеупотребительная лексика. Это согласуется с наблюдениями учёных о том, что данная мера ориентирована прежде всего на коллокации с высокочастотными словами.

Разница между показателями мер по параметру «Стиль» оказалась несущественной. Возможно, это обусловлено тем, что RuTenTen, будучи интернет-корпусом, более или менее сбалансированно представляет книжную и разговорную речь. Между тем есть вероятность того, что преимущественно «книжные» по содержанию корпуса, в частности, НКРЯ, будут демонстрировать большие показатели у фразеологизмов книжного стиля.

Следует отметить, что разные меры ведут себя неодинаково в отношении стилевой маркированности идиом. Показатели меры МІ несколько выше у книжных выражений (12,9 – книжные; 9,4 – разговорные), в то время как показатели t-score – напротив, выше у разговорных оборотов (46,2 – книжные; 61 – разговорные), что также может свидетельствовать о влиянии состава фразеологизма на высоту мер.

Средние величины, полученные для разных мер, позволяют обозначить приблизительный порог, отделяющий фразеологические единицы от коллокаций. Можно предположить, что для причисления устойчивого оборота к фразеологизму его МІ должна быть выше 5, МІЗ – выше 25, t-score – выше 40, LogDice – выше 3. Низкие значения t-score в отношении экспрессивных фразеологизмов нуждаются в отдельном осмыслении.

Таким образом, статистические меры исследования коллокаций могут применяться при изучении фразеологии. Полученные результаты будут максимально эффективны в лексикографической практике при корпусном отборе фразеологизмов и экспериментальной проверке степени их устойчивости. Особенно востребованными данные методы могут стать при работе с новой фразеологией, не зафиксированной в лингвистических источниках и нуждающейся в скорейшем описании.

Литература

1. Захаров В.П., Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика: Учебник для студентов направления «Лингвистика». – СПб.: СПбГУ. РИО. Филологический факультет, 2013. – 148 с.

2. Захаров В.П., Хохлова М.В. Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. – 2010. – № 9 (16). – С. 137–143.

3. Копотев М.В. Введение в корпусную лингвистику: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. – Прага: «Animedia», 2014. – 128 с.

4. Палийчук Д.А. Проблема определения понятия «коллокация» в современной лингвистике // Евразийский гуманитарный журнал. – 2022. – №1. – С. 20–25.

5. Хохлова М.В. Сопоставительный анализ статистических мер на примере частеречных предпочтений сочетаемости существительных // Компьютерная лингвистика и вычислительные онтологии. – 2017. – Вып. 1. – С. 166–171.

6. Хохлова М.В. Экспериментальная проверка методов выделения коллокаций // Slavica Helsingiensia. Серия «Инструментарий русистики». Т. 34. – Хельсинки: Yliopistopaino, 2008. – С. 343–357.

Olkhovskaya A.I.

Pushkin State Russian Language Institute

Zelnikova A.A.

Pushkin State Russian Language Institute

Mathematical tools for measuring collocations in the aspect of phraseology research

The article describes the main mathematical tools allowing measuring the proximity of collocation components –MI, MI3, t-score, LogDice. The authors determine the parameters affected potentially the indicators of measures, form groups of idioms based on them, and calculate measures for different groups using the data of the RuTenTen corpus. The results made it possible to formulate the features of the different measures application in the research of phraseology.

Keywords: idiom, collocation, lexical association measures, MI, MI3, t-score, LogDice.

Ольховская Александра Игоревна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

aleksandra_olhovskaya@mail.ru

Мансур Мохаммед Хассан Саммани

Факультет иностранных языков (Аль-Альсун) Айн-шамского университета, Египет

hassen@bk.ru

Параллельные мемы в русской и арабской лингвокультурах

Статья рассматривает параллельные интернет-мемы, репрезентирующие житейские стереотипы и концепты русской и арабской лингвокультур. Авторы обращаются к описанию четырех параллелей мемов – двух синонимических («Как тебе такое, Илон Маск? – «Японцы, берегитесь, египтяне идут»; Сын маминой подруги – Тётин сын) и двух вариантных (мемов о семейном застолье и типичном учителе). В результате анализа визуального и текстового компонентов мемов выявлены общие и специфические элементы в двух лингвокультурах.

Ключевые слова: интернет-мемы, лингвокультура, межкультурные параллели, национально-культурная информация, юмор.

Мемы – особый тип креолизированных текстов, объединяющих вербальный и изобразительный

компоненты «в одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое» [1, с. 73]. С коммуникативной точки зрения они представляют собой креативный инструмент, с помощью которого пользователи сети делятся своими идеями, иронизируют и критикуют различные явления действительности.

В настоящий момент мемы рассматриваются как атомарные единицы культуры (см. Работы С.В. Канашиной, Л.В. Моисеенко, Е.А. Нежуры, Ю.В. Щуриной, З.Э. Саидовой, L. Shifman, A. Chesterman, M. Dynel, Th. Messerli). Это связано с тем, что смысл интернет-мема формируется «не столько под влиянием знаковой формы, сколько под влиянием экстралингвистических, коммуникативных факторов с учетом культурного багажа, пресуппозиции, стереотипов и т.д.» [2, с. 76].

На основании заключённой в меме культурной информации в мемофонде любого языкового коллектива можно выделить универсальные и национально-специфические мемы [3], [4]. Универсальные мемы представляют собой единицы с общечеловеческими коннотациями, которые дешифруются представителями любой культурной общности. Такие мемы обыгрывают бытовые ситуации или выступают эмоциональными реакциями на событие. Национально-специфические мемы связаны с уникальными для данной культуры смыслами и получают распространение в определенном языковом коллективе. Показателем национальной специфики мема является его непонимание или отсутствие комического эффекта у представителей других культурно-языковых сообществ.

На фоне дихотомического деления мемов на универсальные и национально-специфические обращает на себя внимание промежуточный подкласс. Анализ межкультурных соответствий позволяет выделить группу мемов, которые, будучи национально-специфическими по содержанию, имеют параллели в других лингвокультурах. Такие параллели не тождественны ни в текстовом, ни в визуальном аспектах, однако передают сходные конгломераты смыслов.

Межкультурные параллели могут быть двух разновидностей. С одной стороны, существуют мемы, которые передают уникальные смыслы, свойственные двум или нескольким культурам. Сходная мематическая концептуализация происходит ввиду близости двух культур на определенных участках. С другой стороны, есть мемы, в основе которых лежат универсальные ситуации, имеющие некоторый национальный колорит. Первые мемы мы называем синонимическими, поскольку они возникают в результате полного или частичного совпадения значений единиц в двух и более лингвокультурах, вторые – вариантными, так как они демонстрируют национальные варианты общечеловеческих смыслов. В данной статье рассматриваются параллельные мемы в русской и арабской лингвокультурах – как синонимические,

так и вариантные.

Среди синонимических мемов-параллелей можно прежде всего назвать мемы «Как тебе такое, Илон Маск?» и «Берегитесь, японцы, египтяне идут». В основе обоих мемов лежит представление о недостижимом внешнем образце высокотехнологичного развития. В русской версии мема таким образцом выступает конкретный человек – американский инженер и изобретатель Илон Маск. Египетский вариант отсылает нас к целой стране – Японии, которая справедливо носит звание сверхсовременной державы и славится инновационными технологиями.

На мемах этого типа, как правило, изображены самодельные изобретения из подручных материалов, которые помогают справиться с некоторым бытовым неудобством. На русских мемах встречаются, например, фотографии тапочек из пластиковых бутылок; веника, прикрепленного к сломанному дворнику автомобиля; утюга, на котором жарится кусок мяса. На арабских мемах можно увидеть портативную пепельницу из пластиковой бутылки; спутниковую антенну из сковородки; колонки музыкального центра, сделанные из канистр. Смысл данных мемов сложен и амбивалентен. С одной стороны, в них высмеивается технологическая отсталость страны, нелепость и абсурдность народных изобретений, с другой, воспеваются находчивость и креативность простых людей, которые при стесненности в средствах эффективно преодолевают жизненные неприятности.

Чаще всего русский мем сопровождается текстом *Как тебе такое [изобретение], Илон Маск?* Встречаются также варианты *Что ты на это скажешь, Илон Маск?*, *Чувствуешь угрозу, Илон Маск?*, *Ну и как ты на это ответишь, Илон Маск?* Основной текстовый компонент японских мемов – *Берегитесь, японцы, египтяне идут*, однако возможны подписи *Японцы, мы идём!* / *Мы идём, японцы!*, *Такое не пришло бы в голову японцам*, *Египетские изобретения, поразившие Японию* и др.

Анализ иллокутивной силы мематических текстов позволяет говорить о том, что в русских мемах заключен ироничный вызов Илона Маска на воображаемое состязание в изобретательности, в то время как в египетских – реализуется шутливая угроза опережения японцев в области высоких технологий.

Вторая пара синонимических мемов в русской и арабской лингвокультурах – «Сын маминой подруги» и «Тётин сын». Оба мема обыгрывают склонность матерей сравнивать своих детей с детьми из близкого окружения и ставить им их в пример. В русской культуре ближайшим окружением матери является её подруга, в арабской – сестра (тётя ребёнка). Примечательно, что в обеих культурах мем гендерно ограничен и касается только сыновей. Возможно, это обусловлено патриархальным складом общества, в котором основное внимание уделяется воспитанию детей мужского пола.

В русских мемах про сына маминой подруги акцент делается на его материальной успешности и высоком социальном статусе. Признаками успеха служат машина, квартира, бизнес, деньги и т.д. Показателен в этом отношении следующий текстовый мем: «— А ты правда сын маминой подруги? — Да. — Скажи что-нибудь на сынмаминоподругском. — Вчера двушку в центре взял. Думаю сдавать ее под офис для моего пятого стартапа, но сначала посоветуюсь с губернатором». В этом небольшом текстовом фрагменте сконцентрированы главные признаки персонажа — успешность, востребованность, деловитость, богатство, связи с влиятельными людьми. Основной визуальный образ сына маминой подруги — симпатичный и ухоженный молодой человек в дорогом костюме, окруженный роскошью. На его фоне герой, именуемый местоимением «я» / «ты», изображается бедным, грязным, глупым и уродливым; для его визуализации нередко используется образ бомжа, алкоголика или гопника.

Ещё один путь осмысления сына маминой подруги — его мифологизация и обожествление. Исключительная положительность персонажа способствует его сравнению с героями, наделенными сверхспособностями и спасающими человечество, — встречаются мемы, где персонаж изображён в виде атланта, который держит Земной шар, супермена (буква S на груди расшифровывается как «сын маминой подруги»), одного из богов греческого пантеона.

Наконец, в ряде русских мемов про сына маминой подруги абсолютизируется идея сравнения плохого и низкосортного с хорошим и высококачественным. В этом случае объектами сравнения выступают два однородных предмета, например, две картины — мазня ребёнка и «Мона Лиза» да Винчи, два бургера — пустой и с аппетитной начинкой, два сорта конфет — демократичные «Рачки» и изысканные «Ferrero Rocher». Первый объект снабжается надписью «я / ты», второй — «сын маминой подруги».

Для арабских мемов про тётиного сына характерно несколько специфических черт. Прежде всего, мать является полноценным героем мема — она не только подразумевается, но визуализируется и наделяется репликами. Типичный мем выглядит как диалог между сыном и матерью, в котором первый о чем-то просит или сообщает, а вторая парирует его реплику ссылкой на тётиного сына. Так как диалог ведётся на определенную тему, сравнение детей оказывается конкретизированным, погружённым в контекст определённой ситуации, например, «— Мам, мне нужен репетитор по одному предмету. — А вот тётин сын сдаёт экзамены без всяких репетиторов».

Нередко поведение матери абсурдизируется за счёт неуместного упоминания тётиного сына в ответ на реплику ребёнка о происходящих с ним неприятностях. Ср. диалоги: «— Мам, я заболел ковидом-19. — А вот тётин сын заболел ковидом-20», «Мама, я убью себя. — А вот тётин сын нанял себе убийцу». Примечательно, что такие свойства, как богатство и высокий социальный статус,

столь важные для сына маминой подруги, оказываются на периферии смысла арабского мема.

Иногда на картинках появляется тётя, например, на одном из мемов сидят два недовольных мышонка в хиджабах (мама и тётя), а их эмоции объясняются подписью: «Когда ты и тётин сын – оба получили одинаковую оценку». Это подчеркивает соревновательный элемент в отношениях двух женщин, их желание померяться достижениями детей.

Для арабской версии шутки важным является мотив одинаковости и равенства детей. Один из мемов строится как тройное сопоставление: «я глазами матери – тётин сын глазами матери»; «я глазами тёти – тётин сын глазами тёти»; «я – тётин сын». В ходе сопоставления задействованы два изображения – симпатичного и несимпатичного мужчины, которые меняются местами в зависимости от субъекта оценки. В последнем такте «я» и «тётин сын» выглядят одинаково несимпатично. Идея мема состоит в иллюзорном превосходстве тётиного сына: его идеализация вызвана хвастовством тёти, преувеличением его реальных заслуг и желанием матери подстегнуть своего ребёнка к развитию и достижениям.

К вариантным мемам можно отнести мемы о семейном застолье. Семейное застолье – это понятная в большинстве культур традиция, предполагающая встречу близких и дальних родственников нескольких поколений, которые в обычной жизни могут видаться очень редко. Несмотря на общее сходство русского и арабского застолья, в мемах обеих культур есть разница в фокусировке этого явления.

Обязательным визуальным компонентом русского мема является изображение большого числа родственников, прежде всего среднего и старшего поколений, сидящих за накрытым столом. За основу, как правило, берутся реальные фотографии семейных посиделок, которые создают реалистичную атмосферу мема. Среди арабских мемов также встречаются изображения семейной трапезы, однако гораздо чаще можно увидеть картинки из фильмов и сериалов с двумя-тремя персонажами в нейтральной обстановке, которым условно приписывается роль родственников.

Русские и арабские мемы о застолье различаются композиционной и коммуникативной организацией. Русский мем принципиально открыт и диалогичен, его пространство не ограничено рамками картинки. Эффект открытости достигается двумя способами – во-первых, взгляды родственников обращены на зрителя мема, за счёт чего он невольно становится участником происходящего, во-вторых, текст мема представляет собой вопрос, просьбу или поучение, адресатом которых является воображаемый ребёнок, например, *Ну что, куда поступать будешь?; Сынок, поставь нам свою музыку послушать; Об учёбе надо думать, а не о качалке.*

В арабских мемах также встречается диалогичный принцип организации, ср.: *Ну поглядите, какой большой стал!; Совсем взрослый стал, женить тебя пора!; Не хочешь рассказать, как тебя*

в школе называют? Однако многие мемы демонстрируют зарисовки из семейной жизни как бы со стороны. Это проявляется в физической явленности главного героя (ребенка) на картинке и нарративном характере подписи, например, *Когда разговариваешь с другом матом по телефону и вдруг вспоминаешь, что ты на семейном собрании; Когда тебя заставляют идти в гости, чтобы мама выбрала тебе невесту на свой вкус; Семейное застолье в первый день Рамадана, и мой занудный дядя бла-бла полчаса без передышки.*

Важным тематическим пересечением русских и арабских мемов можно считать любопытство старших родственников относительно личной жизни взрослого ребёнка, ср.: *Ух ты ж какой богатырь-то вырос, подикась от девчонок отбоя нет?* (рус.), *Смотрите, как улыбается глядя в телефон. Есть девушка значит* (араб.). В остальном в мемах двух лингвокультур обыгрывается разный репертуар тем.

В русских мемах затрагиваются следующие темы: 1) вопросы, наставления и пожелания взрослых относительно профессионального будущего ребенка (*Художник – это понятно... А на жизнь чем зарабатывать собираешься?*); 2) помощь ребенка взрослому родственнику в освоении технических новинок (*А мне покажешь, как фотокарточки посылать?*); 3) гастрономическое изобилие на празднике (*Селёдки подать? Оливье положить? Бери мяско, пока горячее ... Не стесняйся*).

В арабских мемах высмеивается ряд специфических особенностей: 1) привычка родителей хвастаться успеваемостью ребенка, умелостью и хозяйственностью дочери (*Когда ты в гостях у родни и вдруг твоя мама говорит: «А посуду никто мыть не будет, кроме моей дочи»*); 2) стремление родственников получать бесплатную консультацию у сына-специалиста (*Стоматолог на семейном застолье. Зуб мудрости сильно болит. Почему импланты такие дорогие? У меня пломба шатается. А отбелить зубы почему? А зубная паста какая лучше?*), 3) обычай сватать детей (*Когда тётя старается сватать свою дочь за тебя*); 4) нежелание детей присутствовать на семейных собраниях (*Привет! – Скажи пароль от Wi-Fi. – Ну хоть «привет» скажи. – Шиии! Родители меня заставили к вам прийти. Ну-ка быстро пароль сказал*).

Ещё один пример вариантных мемов – мемы про типичного учителя. Во многих культурах мира фигура учителя стереотипизируется в отношении его внешности, привычек и манеры поведения. В качестве визуального компонента русского мема обычно используется реальная фотография учительницы среднего или старшего возраста. Наиболее популярные мемы про «типичную училку» относятся к разряду эдвайсов – широко тиражируемых картинок-кластеров с фоном из цветных треугольников, в центре которых расположен персонаж, а сверху и снизу – его реплики. Основное содержание русских мемов составляют стереотипные и хорошо узнаваемые

фразы учителя: *Когда тебя не было, в классе была идеальная тишина!, Ты где находишься, я не пойму? В школе или на базаре?; У вас совесть есть? Два учителя в классе.* Коммуникативная организация мема сходна с организацией мема о застолье – зритель здесь словно бы выступает адресатом реплик учителя, что способствует его погружению в ситуацию школьного взаимодействия.

Героем аналогичных арабских мемов является не только педагог – на картинке вместе с учителем часто изображается весь класс или как минимум несколько учеников. Кроме того, в ряде мемов центральной фигурой становится именно ученик, а реплика учителя лишь обрамляет изображение, высмеивающее его рассеянность, лень и нерадивость. Например, в меме с подписью «Математичка: Кто забыл тетрадь? Выходим к учительскому столу!» можно увидеть ученика, который зачеркивает на обложке тетради слово «Арабский» и пишет: «Математика». Это говорит о синкретичности арабских мемов, об объединении в них учительского и студенческого компонентов.

Что касается текстового наполнения мема, он, как и русский мем, часто обыгрывает стереотипные фразы педагога, например, *Сейчас контрольная. Закрыли тетради и достали белый лист; Бери портфель и жди у кабинета директора; Никто не поднял руку. Тогда я по списку назову.* Кроме того, высмеивается привычка учителя рассказывать о себе во время урока: *Однажды, когда я был в Европе...; Вот когда я был в вашем возрасте...; В наше время мы прятались, когда встречали учителя на улице.* Встречаются также мемы, в которых отражаются национальные традиции воспитания, в частности, практикуемое до недавнего времени наказание палками за отрицательные оценки или плохое поведение.

Таким образом, в двух и более лингвокультурах могут существовать параллельные мемы, описывающие сходные фрагменты действительности. В отличие от универсальных мемов, которые, как правило, имеют источником мем в доминирующей лингвокультуре (чаще всего – американской), параллельные мемы обусловлены независимым совпадением. Наличие параллельных мемов свидетельствует об общности культур не только в отношении концептуализации того или иного явления, но и в аспекте эмоционально-оценочного отношения к нему. Рассмотренные в статье русские и арабские мемы, хотя и характеризуются подчас разными структурами и содержательными нюансами, демонстрируют сходную карнавально-развлекательную стереотипизацию в двух культурах.

Литература

1. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизированных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания, 1992, № 1. – С. 71–78.
2. Канашина С. В. Семантические особенности Интернет-мема как полимодального дискурса //

Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2018. – Вып. 16. – С. 74–80.

3. Ольховская А.И. Интернет-мем как носитель национально-культурной информации // Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация: Сб. Мат. Междунар. Науч. Конгресса. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2022. С. 57–62.
4. Саидова З.Э. Мем как универсальный феномен интернет-культуры (на материале русского, английского и чеченского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 1: в 2-х ч. Ч. 2. – С. 175–178.

Olkhovskaya A.I.

Pushkin State Russian Language Institute

Mansour M.H.S.

Ain Shams University

Parallel memes in Russian and Arabic linguocultures

The article deals with the parallel Internet memes representing everyday stereotypes and concepts of Russian and Arabic linguistic cultures. The authors turn to the description of four parallels of memes – two synonymous (“How do you like it, Elon Musk? – “Japanese, beware, the Egyptians are coming”; The son of my mother’s friend – Aunt’s son) and two variant ones (memes about a family feast and a typical teacher). There revealed the common and specific elements in two linguistic cultures as a result of the analysis of the visual and textual components of memes.

Keywords: Internet memes, linguoculture, intercultural parallels, national cultural information, humor.

Оразова Мариям Оразовна

Туркменский национальный институт мировых языков имени

Довлетмаммеда Азади

mariyam_2294@mail.ru

Эволюция мотива крушения семьи, судьбы в литературе (о традициях повести «Бедная Лиза» Н.М. Карамзина)

В статье исследуется эволюция мотива крушения семьи, женской судьбы в литературе, рассмотренная в свете традиций Н.М.Карамзина.

Ключевые слова: эволюция, мотив, традиции, семья, любовь, судьба, крушение

Семья всегда была и будет «онтологическим» центром любых общественных и личных человеческих взаимоотношений. Тема семьи неразрывно связана как с литературой, так и с историей развития человеческого общества. Семья – это та ценность, которая является вечной для каждого человека.

Важным мотивом произведения Н.М. Карамзина является *тема крушения дома, семьи*. А тема *драматической судьбы девушки* в повести «Бедная Лиза» стала знаковым концептом [1]. Книга

вызвала много подражаний, пародий, о чем пишут исследователи Ю.М. Лотман [8], Н.Ф. Петрунина [11, с. 25] и др. Но почти не освещен вопрос о художественном значении карамзинского архетипа бедной Лизы для литературы последующего времени. Вот почему имеет смысл проследить эволюцию мотива крушения дома, человеческой судьбы в последующем литературном процессе, особенно значимом для литературы народов Востока.

В своем произведении Н.М. Карамзин впервые в жанре русской сентиментально-любовной повести затронул тему распада русской семьи, трагического финала женской судьбы под ударами меркантильного времени. Сердечность, сострадание, взаимопонимание – вот **нравственные ценности русской семьи**, которые он поэтизирует в книге. Произведение писателя потрясло читателей *слезами скорби нежной*, рассказом о судьбе *бедной* героини, ее семьи, поэтическими описаниями пейзажей. Все это было новинкой для читателя. Удивительно свежи картины природы окрестностей Москвы, описания Данилова обители, Си...нова монастыря. Уже здесь автор умело вводит контрастные тона к идиллическим картинам природы, реалиям жизни (березовая рощица, пустая хижина, плачевная судьба Лизы). В духе чувствительной прозы повествователь готов «проливать горькие слезы из глаз своих» [6, с. 391]. И далее читатель узнавал историю обычной русской семьи. Отец Лизы – зажиточный помещик, любил работу, пахал хорошо землю, вел всегда трезвую жизнь. Но скоро по смерти его жена и дочь обеднели. Хлеб перестал родиться. Жена и дочь усопшего за небольшие деньги отдали землю в наем. Бедная вдова день ото дня становилась слабее и совсем не могла работать. С большим сочувствием автор рисует сердечные взаимоотношения скромной селянки Лизы и её матери. Дочь после смерти отца прилагает все силы, чтобы помочь матушке выйти из бедности. «Не щадя своей молодости, не щадя редкой красоты, она трудилась и день и ночь – ткала, пряла, собирала цветы». Эти эпизоды книги вызвали у читателей той поры умиление: мать и дочь нежно привязаны друг к другу, вместе переживают потерю отца и мужа – кормильца. Бедность не мешает им сохранять чувство собственного достоинства. Действительно, эти страницы желанием героинь выжить в житейских бурях волнуют и сейчас.

Прошло два года после смерти отца, луга покрылись цветами, и Лиза пришла в Москву с ландышами. И здесь происходит ее знакомство с молодым дворянином Эрастом. Опытный сердцеед, он искушен в науке страсти нежной. Эраст, у которого, по мнению Лизы, «доброе лицо, такой голос...» понравился и матушке «своей учтивостью, приятным видом» [6, с. 393-394]. В эпизоде первого знакомства автор подчеркивает чистоту души и поступков селян. По просьбе Эраста Лиза принесла «чистую кринку» молока, «покрытую чистым деревянным кружком», она вымыла стакан, «вытерла его белым полотенцем» [6, с. 393]. Лиза робкая, стеснительная девушка, ее «голубые глаза», обращены к земле. В них светилась радость, «щеки ее пылали, как заря в ясный

летний вечер» [6, с. 393]. Старушка-мать радуется искренней любви дочери к молодому дворянину Эрасту, поначалу она не заподозрила «в нем никакого худого намерения». Замечателен авторский комментарий героя: это дворянин «с изрядным разумом и добрым сердцем, добрым от природы, но слабым и ветреным». Читатель узнавал: оказывается, молодой человек «вел рассеянную жизнь, думал только о своем удовольствии» [6, с. 394].

В противовес ветреному Эрасту в героине, искренне полюбившей дворянина, обманутой им и решившейся на самоубийство, мы видим добрую душу. Лиза прежде всего думает о матери и просит «любезную подружку» Анюту позаботиться о матушке. Богатая гамма чувств юной девушки, страстная и чистая любовь, вера в будущего жениха новаторски передается Карамзиным через различные приемы психоанализа: через исповедь, показ внутреннего мира человека, достоинств и слабостей человеческой личности, его противоречивой души.

Книги писателя, особенно повесть «Бедная Лиза», породили феномен *карамзинской прозы*. Многие фразы из повести позже стали традиционными *концептами* в русской литературе: «и крестьянки любить умеют»; «злые люди могут обидеть бедную девушку, ужели ты обманешь бедную Лизу»; «он изменил мне»; «стоит пустая хижина, без дверей, без окончин, без полу»; «хижина опустела» и др. Мы считаем, что можно говорить о развитии традиций писателя преимущественно в двух направлениях: 1) простого повторения сюжетно-фабульной линии истории бедной девушки; 2) полемического ответа автору «Бедной Лизы» с новым поворотом судьбы героини.

После публикации повести «Бедная Лиза», появились многочисленные подражания, перепевы, реминисценции и т.п., особенно в плане обрисовки несчастной влюбленной и распада семейного очага. Вспомним нравоописательные романы и повести «Бедная Маша» А.Е. Измайлова (1801), «Несчастливая Маргарита» Н.Н.Шатрова (1803), «История бедной Марьи» Н.П. Брусилова (1805), «Инна» Г.П.Каменева (1806). «Прекрасная Татьяна» В.В.Измайлова (1804) и др. Все эти книги тяготели к мелодраматическому сюжету про обольщенную невинность, они копировали карамзинский мотив бедствий юной девушки [10;11, с.59-72]. Здесь в большинстве случаев чувствительные герои гибнут, а виновников их бед постигает раскаяние. Были и другие варианты: великодушный соперник устраивает счастье любовников, но более распространена трагическая, нередко кровавая развязка. Пруд у Симонова монастыря в Москве стал местом паломничества многочисленных почитателей книги. Напомним: были случаи самоубийств юных девушек в «Лизинном» пруду. Один из поэтов той поры написал такую эпиграмму: «Здесь бросилась в пруд Эрастова невеста. Топитесь, девушки: в пруду довольно места!» [12, с. 50].

Возникает вопрос: почему творение Карамзина при всей сентиментальности прочно вошло в русскую классику, а сочинения его современников и последователей забыты окончательно? Ведь последние почти повторяют некоторые клише «Бедной Лизы». Причины неприятия таких книг читателями понятны. Сентиментальная слезливость, мелодраматичность прозы Брусилова, Измайлова, Каменева, Шатрова и др. Авторы, повторяемость жизненной коллизии, чрезмерная эмоциональность отпугивали читателя. Эпигонство, подражательность – плохие союзники художественного произведения. У Карамзина всего в меру, и каждая (даже сентиментальная) деталь органична в структуре произведения. Книгу «Бедная Маша» А.Е.Измайлова не спасло даже авторское пояснение: «российская, отчасти справедливая повесть». Подобным авторам, считает исследователь, не приходило в голову попытаться как-то варьировать жизненные ситуации копируемой вещи, они шли проторенными путями [8].

В 20-30-е годы XIX века карамзинский мотив бедной Лизы уже отдавал абсолютным мелодраматизмом. Читателей послекарамзинской поры уже мало трогали такие образцы: «...Милая, добрая, чувствительная...» «Ах! Как она была хороша!». Было утомительно читать про «уединения»; «душа моя»; «утешиться»; «стыдливость»; «жестокое испытание»; «ангельское терпение»; «голубые глаза» и т.п. [7.1, с. 59-72].

Например, в русской литературе 30-40-х годов формируется новое поколение писателей, с иным видением жизни и героя. Карамзинские мотивы были новаторски развиты в прозе А.С. Пушкина, Ф.М. Достоевского и др. Авторы. Эти писатели, безусловно, были под значительным влиянием художественного опыта автора «Бедной Лизы», но сохраняли известную долю критичности к мелодраматике, чрезмерной сентиментальности.

Мотивы «Бедной Лизы» явственно звучат в пушкинских повестях «Станционный смотритель» и «Барышня-крестьянка» из цикла «Повестей Белкина». Карамзинский мотив распада семейного очага, тема «крестьянки Лизы, вынужденной заботиться о хлебе насущном, и — главное — о бедной девушке, соблазненной и оставленной возлюбленным», реализованы Пушкиным в новаторском ключе. На самом деле, этот мотив им разделен на две части: в «Станционном смотрителе» помещается первая его часть — «бедная», а в «Барышне-крестьянке» вторая — «Лиза». Пушкин выводит слово за пределы узкого контекста «страстной любви», применяя его к любви родительской, считает Т. А. Касаткина [7].

Карамзинский концепт привлекает также внимание Ф.М. Достоевского, который помнит и об опыте пушкинской трансформации. Имя «Лиза» — самое распространенное в художественном мире Достоевского [1] . Слово «бедный» уже встречается в первом произведения писателя — «Бедные люди». Т.А. Касаткина права: этот концепт объединен им в общем смысловом поле,

задаваемом притчей о блудном сыне, с другими «концептами» русской литературы: своего — «бедные люди» — и пушкинского — «злые дети». Называя свое первое произведение «Бедные люди», Достоевский вполне сознательно включает себя в традицию Карамзина. Ведь в судьбе Вари Доброселовой явно звучит история обесчещенной и покинутой девушки. Было замечено, что название романа, в сущности, тавтологично, ибо, согласно тому смыслу слова, который возвращается Достоевским, все люди — бедные. В его представлении их судьбы являют общую для всех возможность беды, потери, утраты самого близкого существа. Все они люди бедные — в смысле брошенные, забытые, покинутые. Достоевский в «Бедных людях» как бы переписывает концовку «Станционного смотрителя»: история «бедной Вари» завершается законным браком с соблазнившим ее господином Быковым, и именно в этот момент с Девушкиным случается, как он себе напроорочил, то же, что с Самсоном Выриным. Их покинули, они остаются один на один со своей бедой, болью. Варя также покинута всеми, к кому привязано было ее сердце — нет рядом милого друга Макара Алексеевича, того, кто появился рядом с ней именно в тот момент, когда она стала «бедной Варей» в смысле карамзинского концепта. Традиции Карамзина в сочувственном показе женской судьбы продолжили А.И.Герцен («Кто виноват?», «Сорока — воровка»), Н.Г. Чернышевский («Что делать?»), Н.А. Некрасов («Еду ли ночью...»), Л.Н.Толстой («Воскресение», «Анна Каренина»), А.П.Чехов («Ариадна»), И. А.Бунин («Легкое дыхание»), М.А. Шолохов, Б.Л. Пастернак и др.

Показательно то, что в XX веке мотивы творчества Н.М.Карамзина, особенно в теме женской судьбы, оказались весьма созвучными многим писателям Востока. Чаще эти мотивы решались полемически: восточная женщина боролась за утверждение своей личности, счастья. Ярким примером тому является произведение Ч.Т.Айтматова «Джамиля».

Судьба героини повести Карамзина, решенная в духе сентиментальной прозы, стала спутником нашей жизни. Однако девизом жизни писателя и историка Карамзина были слова: «Жить — это любить добро, возвышаться душою, все другое шелуха...». Этому завету следовали не только многие русские писатели, но и мастера слова народов Востока. Карамзинский мотив семьи, любви, женской судьбы оказался долговечным и плодотворным.

Литература

1. Альтман М.С. Достоевский по вехам имен / Елизавета, Лизавета, Лиза, Луиза/. — Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 1975. — 279 с.
2. Блинова З.В. Вечно бедная Лиза / опыт прочтения «Бедной Лизы» Н.М.Карамзина // Литература в школе, 2005. - № 1.- С.29-30.

3. Бухаркин П.Е. О «Бедной Лизе» Н.М.Карамзина / Эраст и проблема типологии литературного героя /. – XVIII век. Сборник статей. – СПб, 1999. – С. 318-326.
4. Венок Карамзину. Сборник. – Москва : Ред.-изд. Фирма «Academia», 1992. – 112 с.
5. Зорин А.Л. «Слезы нежной скорби...» // Детская литература, 1965. - № 10. – с. 25-29.
6. Карамзин Н.М. Бедная Лиза // Русская литература XI-XVIII вв. Сост., вступ. Ст., примеч. Дмитриева Л.А. и Кочетковой Н.Д. – М. : Худ.Лит., 1988. – 492 с.
7. Касаткина Т.А. Новые слова вещей // Новый мир, 2011. – № 10. – С. 166- 187.
8. Лотман Ю.Н. Об одном читательском восприятии «Бедной Лизы» Н.М.Карамзина – СПб: Искусство, 1997. – 832 с.
9. Луначарский А.В. Судьбы русской литературы // Собрание сочинений в восьми томах. Т. 1. – М.: 1963. – с. 497– 526
10. Орлов П.А. Бедная Лиза» Н.М. Карамзина и сентиментальная повесть литературы конца XVIII – нач. XIX вв. // Вестник Моск. Университета, 1966 – № 6. – С.16-26.
11. Петрунина Н.Н. Проза. 1800-1810 гг. // История русской литературы. В 4-х тт. – Л.: Наука, 1981. – Т. 2. – С. 59-72.
12. Русская эпиграмма / Сост., вступ. Ст., с. 3-26, и примеч. В. Васильева – М. : Худож. Лит., 1990. – 367 с.

Orazova Mariyam Orazovna

Turkmen National Institute of World Languages named after Dowletmamed Azadi

The evolution of the collapse of the family motive of the fate (the question of traditions of the story “Poor Liza” by N.M.Karamzin)

The motive of the collapse of the family, of human destiny in the literature (in the guestion of tradition of N M Karamzin has been analysed)

Keywords: Evolution ,motive, traditions, family, love, fate, wreck.

Панченко Светлана Владимировна

Уральский государственный юридический университет
finnougry@gmail.com

**Развитие общепрофессиональных компетенций студентов-юристов
при работе с профориентированными текстами в рамках
лингвистических дисциплин**

В статье рассматриваются задания при изучении лингвистических дисциплин в вузе студентами-юристами. Аналитические задания направлены на развитие критического мышления и общепрофессиональных компетенций. Показан алгоритм стилистического анализа текстов сферы права с целью понимания лексических и грамматических единиц языка, развития логичной речи. Даны примеры заданий на сопоставление, работы с правовым первоисточником для создания продуктивных жанров студентами.

Ключевые слова: общепрофессиональные компетенции, критическое мышление, стилистический анализ текста, задания на сопоставление

Академик Новиков, рассматривая переориентацию образования на личностную направленность, отмечает вектор обучения студентов: «Выделяются три принципа гуманизации образования: 1. Принцип гуманитаризации образования... 2. Принцип фундаментализации образования... 3. Принцип деятельностной направленности образования – переход от «знаниевой» парадигмы к деятельностной (компетентностной)» [6, с. 32]. Цели в рамках *компетентностного подхода* направлены на процесс и результат – самореализацию личности в социуме. Важнейшие таковы: 1) *метапредметная* – приобретение универсальных навыков применения и порождения общекультурной и профессиональной информации, реализация надпредметного мышления для решения задач в разных областях деятельности; 2) *когнитивная* – развитие у будущих юристов как некритического (знание, понимание, применение), так и критического мышления (анализ, синтез, оценивание), которое, по определению Д. Клустера, является самостоятельным, сопоставляющим, вопросно-ответным, аргументирующим и социальным [4]; 3) *аксиологическая* – осознание умения работы с разными тестами как залога успешности в профессиональной деятельности.

Инновационные технологии с целью лингвистического образования в рамках профильного будут рассмотрены на примере работы со студентами *бакалавриата, специалитета и магистратуры* Уральского государственного юридического университета. Программы обучения связаны со сферой права по одному направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», но с разными профилями. На бакалавриате в УрГЮУ изучается «Культура речи юриста», на специалитете – «Культура речи и риторика для юристов», затем в магистратуре с 2021 г. преподается курс «Профессиональная речь юриста» (все курсы в объеме 32 часов практических занятий). При разных формах обучения (очная, заочная, дистанционная) одна универсальная компетенция направлена на применение современных коммуникативных технологий «для академического и профессионального взаимодействия» – УК-4, а *общепрофессиональные компетенции* для будущих юристов различны: для бакалавриата – «Способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь с единообразным и корректным использованием профессиональной юридической лексики» (ОПК-5); для специалитета и магистратуры – «Способен письменно и устно аргументировать правовую позицию по делу...» (ОПК-6 и ОПК-4), с добавлением категории «Юридическое письмо»: «Способен самостоятельно составлять юридические документы» (ОПК-5) [10]. Очевидно, что от студентов требуется умение использовать профессиональную речь в деловом общении, включая применение юридической лексики при осуществлении профессиональной коммуникации.

В указанных сферах деятельности научная и деловая коммуникация предполагает употребление не отдельных суждений и фраз, а анализ готовых *документов-образцов* и создание самостоятельных цельных *текстов*. Развитие общепрофессиональных компетенций студентов-юристов 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 [3, с. 395]. Во всех РПД для разных специальностей есть *модуль* по изучению *стилистики* русского языка в правовой коммуникации, предполагающий анализ текстов научного и официально-делового стилей.

До создания самостоятельных письменных текстов (эссе как творческая работа на основе изученной научной информации, научная статья, частные деловые бумаги, примеры НПА, текст презентации или публичной убеждающей речи) студенты выполняют на практических занятиях и затем в виде контрольной работы *стилистический анализ текста* (далее – САТ). Важным навыком юриста является способность находить в готовом тексте (знание и понимание, анализ, оценка – по таксономии Б. Блума) и использовать в создаваемом документе (применение, сравнение, синтез – по Б. Блуму) *единицы лексического и грамматического уровней языка*, создающие стиль. Такие задания будут рассмотрены далее, причем с учетом нахождения общих единиц для научного и делового стилей в сфере права.

В САТ предлагается *текст научной статьи* в сфере юриспруденции, а затем *фрагмент текста федерального закона* с заданием проанализировать по плану 1) объективные stileобразующие факторы: сферу функционирования, функцию и цель текста, адресат, форму речи; 2) используемые единицы языка в графике, лексике, морфологии и синтаксисе; 3) созданные черты стиля: объективность, логичность, обобщенность и отвлеченность, точность, безличность и бесстрастность текста [8, с. 158–159]. Целью анализа является не формальное нахождение языковых знаков по предложенному плану, а критическое осмысление проявленности стилиевых черт при использовании в тексте разных единиц языка: общенаучных и юридических терминов, кацеляризов, абстрактной и нейтральной лексики, полужнаменательных глаголов-связок, вводных слов, причастных оборотов и др. Определения понятий и терминов плана (этого или более подробного с перечнем возможных единиц) в предтекстовой работе можно уточнить по глоссарию в учебном пособии [8, с. 215–221]; по словарям лингвистических терминов, по стилистическому энциклопедическому словарю русского языка М. Н. Кожинной [9].

В качестве *учебных текстов для САТ* целесообразно использовать фрагменты научной статьи правоведа В. Витрянского «Недействительность сделок в арбитражно-судебной практике» [2], а далее закона об основах социального обслуживания граждан в РФ [8, с. 160–161], в которых

важен не смысл как таковой, а наличие почти всех единиц языка из предложенного студентам универсального плана анализа. Для понимания смысла правовой информации важно уметь выявлять доминантные группы лексики. Во-первых, точность и однозначность создается *узкоспециальными терминами*, например: «в залоговых обязательствах», «договор залога», «заложенное имущество», «залогодержателя»; «Федеральный закон», «юридическое лицо» [2, с. 131; 8, с. 161]. Анализ и индексация примеров в тексте позволяют выявить, что лексика сферы права включает как узкоспециальные юридические термины, так и общеупотребительные слова в рамках правовой тематики, например: «права и обязанности», «правовые основы», «правовое регулирование» [8, с. 161]. Важным навыком для студентов будет определение различия между тавтологией как ошибкой в их устной речи и намеренным повтором терминов, «держащих» тему речи, в научном и деловом письменных текстах.

Во-вторых, студентам-юристам необходимо видеть преобладание *абстрактной лексики*, называющей понятия и процессы, и построение из них «цепочек» в любом юридическом тексте, например: «Предмет регулирования настоящего Федерального закона»; «последствие расторжение договора в подобных ситуациях не подлежит применению»; [8, с. 160; 2, с. 154]. При изучении лексических единиц ценным являются обучающие задания на нахождение лексем и анализ с сопоставлением: Задание 1. Осуществите поиск семантических синонимов в сервисе RusVectōrēs для следующих часто употребляемых в юридической речи абстрактных глаголов [11]. Расположите синонимы последовательно с учетом частотности их употребления, используя схемы в словарных статьях из RusVectōrēs: 1) анализировать, 2) регулировать, 3) устанавливать. Задание 2. Найдите в тексте НПА отглагольные существительные со значением процессуальности. Например: «построение», «осуществление», «ограничение», «вмешательство» [5, с. 152]. Ресурс RusVectōrēs можно использовать для исследования разных семантических отношений между типичными словами в текстах сферы права, создающих стилевые черты обобщенности и отвлеченности.

В-третьих, важно научить будущего юриста находить в юридических текстах и использовать в своей речи *канцеляризмы*. Национальный корпус русского языка (НКРЯ) [7] – ценный ресурс, так как содержит базу текстов в разных стилях и жанрах, включая юридические тексты, а также создает свод речевых употреблений языковых единиц и их грамматические характеристики. Поисково-аналитическое задание: найдите примеры канцеляризованных в жанрах сферы права (законы, приказы, указы, постановления) в НКРЯ [7] по заданным параметрам – подкорпус «Нехудожественные тексты», сфера функционирования «Официально-деловая», типы текстов «Законодательные», «Правовые». Распределите канцеляризмы в таблице с учетом структуры: слово, словосочетание, предложение. Задание обеспечивает пополнение сведений в триаде «знать-уметь-владеть»,

нахождение воспроизводимых однотипных единиц, их сопоставление и запоминание. Затем в САТ студенты по аналогии могут найти *клише*, например, «на основании настоящего Федерального закона» [8, с. 161]; «находятся под защитой государства», «исходит из необходимости», «осуществляется в соответствии с принципами» [5, с. 152]; «предусмотренным законом» [2, с. 154].

Работа с базами данных «Консультант Плюс» и «Гарант» целесообразна при изучении юридического подстиля официально-делового стиля. Эти электронные ресурсы содержат многообразие деловых документов: 1) тексты как образцы, например, частных деловых бумаг – заявления, доверенности; 2) правовые документы для стилистического анализа, например – фрагменты закона, конституции, постановления. С текстами этих ресурсов можно организовывать работу аудиторную и самостоятельную в зависимости от цели в рамках САТ и с учетом разных ОПК в ФГОС 40.03.01 Юриспруденция. *Цифровизация* как инструмент в образовании помогает в необходимом объеме и разнообразии показывать единицы языка, создающие стандартизацию и унификацию в юридической речи. Уже на графическом уровне разные тексты позволяют увидеть особенную функцию скобок – уточнение, с возможными вариантами фиксируемых в них лексем: синонимы (легальный, законный), антонимы (действия, бездействия), варианты (и, или), сокращения («социальное обслуживание граждан (далее – социальное обслуживание)» [8, с. 161]), ссылки на НПА [2].

Пример заданий на нахождение единиц текста морфолого-синтаксического уровней: 1. Найдите в тексте сферы права примеры *глаголов-связок* в составном именном сказуемом с непрямым значением: «являться», «считаться», «стать», «быть», «есть» в конструкции А – Б. Например, в Федеральном законе и в научной статье: «поставщик социальных услуг – юридическое лицо независимо от его организационно-правовой формы»; «всякие соглашения ... являются ничтожными» [8, с. 161; 2, с. 131]. 2. Найдите предложения с аналогичными глаголами: 1) с непрямым значением в деловых текстах, 2) с прямым значением в публицистических текстах.

На синтаксическом уровне в подробном плане САТ перечислены все типы осложненных и сложных предложений. Задача студентов – отследить наиболее частотные единицы в академических и законодательных текстах, создающие подчеркнутую логичность: однородные члены предложения, причастные обороты, пассивные и вводные конструкции, союзы причины и цели, а также инверсию как прием для привлечения внимания к правовым нормам. Например: «Запрещаются любые формы ограничения прав граждан» [5, с. 152].

Отметим, что при ответах студентов после самостоятельного анализа реализуется важный навык устной речи: способность точно объяснить причинно-следственные связи между языковыми явлениями, логично аргументировать свой выбор, четко и ясно ответить на вопросы преподавателя.

Сравнение в парадигмах «общее – частное», «одинаковое – разное», «современное – прошлое», «смысловое – формальное» проявляется в самостоятельной работе: *сопоставительный анализ двух текстов*, а именно научной статьи С.В. Болтаевой, Ю.Б. Феденевой «Отражение понятия «коррупция» в языке» и фрагмента Федерального закона о противодействии коррупции, с оформлением выводов об одинаковых и различных единицах языка и стилевых чертах в виде заданной таблицы [8, с. 162–163]. Будущие юристы, выполняя такое задание, видят и разницу в стилях, и общие языковые элементы, и многоаспектность собственных объяснений в графах таблицы.

После контроля САТ и сопоставительного задания по двум текстам книга правоведа С.С. Алексеева «Тайна и сила права» может стать текстом-основой для создания магистрантами *продуктивных жанров*: эссе «Коммуникативные качества речи в профессиональном взаимодействии» или *доклада* «Иноstileвые элементы в научном тексте». В первом случае юристы 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. Во втором – лингвориторические и общепрофессиональные компетенции проявятся в виде опыта публичного выступления при анализе элементов публицистики и разговорной речи, приемов диалогизации в научном тексте. Например: «*Долженствование в праве – прошу внимания! – охватывает ... дозволения*» [1, с. 71].

ФГОС 40.03.01 «Юриспруденция» определяет общепрофессиональные компетенции, предполагающие проявление знаний, умений и навыков через «мышление – язык – речь» при работе с информацией в сфере права. Предложенные современные способы изучения нормативности документов и функциональных стилей студентами-юристами при работе с профориентированными текстами обеспечивают компетентностный подход, результатом и ценностью которого является становление осознанной языковой личности, использующей свои речевые способности в профессиональном взаимодействии.

Литература

1. Алексеев С.С. Тайна и сила права. Наука права: новые подходы и идеи. Право в жизни и судьбе людей. – Москва : Норма, 2009. – 176 с.

2. Витрянский В.В. Недействительность сделок в арбитражно-судебной практике // Гражданский кодекс России. Проблемы. Теория. Практика: Сборник памяти С.А. Хохлова / Отв. Ред. А.Л. Маковский. – Москва : Международный центр финансово-экономического развития, 1998. – С. 131–154.
3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? [Электронный ресурс] // testolog.narod.ru. – 2023. – 25 февраля. – Режим доступа: <http://testolog.narod.ru/Other15.html> (дата обращения: 25.02.2023).
5. Культура речи и риторика для юристов : учебник и практикум для вузов / Н.А. Юшкова, Е.Б. Берг, Ю.Б. Феденева, С.В. Панченко ; под общей редакцией Н.А. Юшковой. – Москва : Издательство Юрайт, 2023. – 321 с.
6. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // ruscorpora.ru. – 2023. – 25 февраля. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 25.02.2023).
8. Панченко С.В., Феденева Ю.Б., Юшкова Н.А. Русский язык и культура речи для юристов: учебное пособие для вузов / под ред. С.В. Панченко. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 230 с.
9. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожиной; члены редколлегии: Е.А. Баженова, М.П. Котюрова, А.П. Сковородников. – Москва : Флинта: Наука, 2011. – 696 с.
10. ФГОС 40.03.01 Юриспруденция. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-40-03-01-yurisprudenciya-1011/>
11. RusVectōrēs: семантические модели для русского языка [Электронный ресурс] // rusvectors.org. – 2023. – 25 февраля. – Режим доступа: <http://rusvectors.org> (дата обращения: 25.02.2023).

Panchenko S.V.

Ural State Law University

Development of general professional competencies of law students when working with professionally oriented texts within the framework of linguistic disciplines

The article deals with the tasks in the study of linguistic disciplines at the university by law students. Analytical tasks are aimed at developing critical thinking and general professional competencies. The algorithm of stylistic analysis of texts in the field of law is shown in order to understand the lexical and grammatical units of the language, the development of logical speech. Examples of assignments for comparison, work with a legal source for the creation of productive genres by students are given. *Keywords:* general professional competencies, critical thinking, stylistic analysis of the text, tasks for comparison.

Парахонько Людмила Вячеславовна

Бельцкий государственный университет им. А. Руссо
parakhonko91@mail.ru

Культурные концепты как средство формирования лингвокультурологической компетенции и межкультурной компетенции

В данной статье анализируется импликатура как неотъемлемое свойство осознания языка не только как абстрактной грамматической категории, но и как сакрального вместилища духовных ценностей этноса; отмечается релевантность дифференциации (сравнения) признаков явлений, особенно языковых, при дескрипции картины мира. Указанное положение способствует качественно лучшей имплементации дистинктивной функции, включающей в себя перцептивное и сигнификативное назначение. Соответственно, овеществляется семантическая соразмерность культурных концептов с нейролингвистикой, диагностирующей «взаимную» акцию мозга (его строение) и механизмы воспроизведения речи. Приводится основная инференция: важность разработки когнитивных упражнений, тренирующих зону Брока. Так, эмпфазуруется актуальность изучения содержательной стороны словесного знака в рамках школьного дискурса. Цель исследования – рассмотреть дидактический аспект изучения культурных концептов.

Ключевые слова: концепт, лингвокультурологическая компетенция, межкультурная компетенция, школьный дискурс, аксиология, коммуникативная компетентность.

Концепт как «зародыш мысли» (*conceptus mentis*), «исторически сложившийся целостный, понятийно нерасторжимый комплекс языковых значений, относящихся к основополагающей ментальной, духовной или жизнеобразующей физической сфере бытия человека» [7; 144], представляет собой абдукцию, позволяющую реконструировать картину прошлого, опричинить настоящее актуальное и неактуальное, а также привести к антиципации будущего. Это означает, что данное когнитивное явление, запечатляющее констатацию, перформативность, эмотивность, формирует лингвокультурологическую и межкультурную компетенцию.

Итак, рассмотрим реализацию культурных концептов как средства формирования лингвокультурологической компетенции и межкультурной компетенции (на материале учебников по русскому и английскому языку). В нашем исследовании мы опираемся в основном только на язык.

В учебниках «Русский язык и литература» с 5–12 классы (Ф.М. Горленко, Т.Н. Сузанская; Р.Ф. Горшкова, Л.И. Демченко, Т.Г. Черных) лингвокультурологическая компетенция реализуется в основном на базе пословиц, поговорок, фразеологизмов, лексики русского языка (архаизмы, историзмы, диалекты), информации о России, символов, которые характерны для русского народа, приметах, а также рубрик «Знаете ли вы?», «Возьмите на заметку», «Это интересно». Так, учащимся предлагается определить, в каких высказываниях слово «язык» употреблено в значении «подвижный орган в полости рта», в каких – «орудие общения» [1, 5 кл., упр. 5, с. 6]; установить, какие из слов являются историзмами, а какие – архаизмами [1, 5 кл., упр. 55, с. 135]; обратиться к дополнительной литературе, в которой рассказывается о народном ремесле россиян и подготовить

сообщение на тему «Все россияне – умельцы. Все – мастера» [1, 6 кл., упр. 205.5, с. 111]; рассказать, откуда пошло русское выражение кричать во всю Ивановскую [1, 6 кл., упр. 301.2, с. 148]; ребятам рекомендуется определить, почему народ «видит в калине символ девичьей красоты и прелести» [1, 7 кл., упр. 69.1, с. 34]; сформулировать и записать толкование одной из пословиц [1, 8 кл., упр. 157, с. 71]; обнаружить образы, которые в данном стихотворении свидетельствуют о том, что оно написано русским поэтом [1, 9 кл., упр. 5.9, с. 150]; подобрать фразеологизмы, в состав которых входят слова «голова, рука, нога, сердце, душа» [2, 10 кл., упр. 9, с. 300]. Ученикам также предложено прочитать в рубрике «Знаете ли вы, что...» о том, что стихотворение «Есть в осени первоначальной ...» Ф. Тютчев написал на коробке сигарет [2, 11 кл., с. 270]; узнать в рубрике «Знаете ли вы, что...» о том, что регулярное радиовещание началось в России в 1924 году [8, 12 кл., с. 243].

Межкультурная компетенция в целом реализуется на стыке русской, румынской культур и на стыке русской и молдавской культур: учащимся рекомендуется вспомнить русские и румынские народные сказки [1, 6 кл., упр. 68.5, с. 53]; найти в книге «Избранные произведения» В. Распутина какой-либо путевой очерк и составить небольшой путевой очерк на тему «От Бельц до Кишинева» [8, 12 кл., упр. 102 и 103, с. 236].

В учебниках по английскому языку с 5–12 классы (I. Ignatiuc, L. Foca, L. Aladin, D. Puiu, A. Muntean; A. Manic, T. Musteata, L. Glavan; M. Dusciac, M. Gasca; G. Chira, M. Dusciac, M. Gasca, E. Onofreiciuc, M. Chira, S. Rotaru) лингвокультурологическая компетенция содержится в сведениях об Англии, Америке, Молдове и Румынии. Ученикам предлагается изучить рубрику о Л. Кэрролле и ответить, почему он написал сказку «Алиса в стране чудес» [9, 5 кл., ex. 7, p. 75]; рассказать о том, что делает английский завтрак особенным [9, 6 кл., ex. 2, p. 34]; послушать текст «At an English – Speaking Club Meeting» и попытаться понять цели данного клуба [9, 7 кл., ex. 3, p. 99]; прочитать текст «The Village Museum» (Национальный Музей Села, расположенный в Бухаресте, Румыния) [10, 8 кл., ex. 2, p. 89]; прочитать в рубрике «Cultural note» о том, что родительский дом Григория Виеру в селе Перерыта является музеем Республики Молдовы [10, 8 кл., p. 105]; узнать в рубрике «Info Box» о школьном образовании в США [11, 9 кл., p. 124]; заменить фразеологизмы синонимичными выражениями [12, 10 кл., ex. 3, p. 50]; узнать из рубрики «Info Box» о том, что все предметы в школах Америки имеют определенные уровни [12, 11 кл., p. 7], а также прочитать в рубрике «Info Box» об истории создания стихотворения «If» Джозефа Редьярда Киплинга [там же, p. 70].

Межкультурная компетенция формируется в общем в результате сопоставления английской и американской лингвокультур; американской и молдавской и за счет сопоставления английской и молдавской культур. Так, учащимся предложено прочитать текст и сказать, чем погода в Англии отличается от погоды в Молдове [9, 6 кл., ex. 2, p. 44]; изучить рубрику «Cultural note» о типичной английской и американской семье, которая состоит из матери, отца и детей [10, 8 кл., pg. 10]; рассказать о праздниках, которые отмечаются в Молдове и которые не отмечаются в Америке [9, 6 кл., ex. 6, p. 53].

Таким образом, анализ учебников по русскому языку и английскому языку продемонстрировал нам, что лингвокультурологическая и межкультурная компетенции реализуются, но нет апробации знаний, целью которой было бы изучение концептов. Хотя, используя данный материал, можно исправить это положение.

Представим некоторые виды заданий по формированию лингвокультурологической и межкультурной компетенций (на основе концептов).

Упражнение 1. Соедините начало и конец русских и английских пословиц [5; 4].

1. Друзья познаются в ...
2. Для милого дружка и ...
3. Для друга (для милого дружка) – и семь ...
4. Лучше горькая правда друга, чем ...
5. Старый друг лучше ...

а) сережку из ушка

б) беде

в) лесть врага

г) верст не околица

д) новых двух

1. Old friends and old wine are ...

2. A cracked bell can never ...
3. A friend's frown is better than ...
4. A friend is never known ...

а) sound well

б) best

в) till needed

г) a foe's smile

Упражнение 1.1. Опираясь на данные пословицы, скажите, что значит дружба для носителей русского и английского языка?

Упражнение 2. Разделитесь на 3 группы.

I группа изучает все значения слова дом из толкового словаря С.И. Ожегова [6].

II группа изучает значения слова house из Оксфордского словаря, а III группа изучает значения лексемы home.

Значения слова дом из толкового словаря С.И. Ожегова [6, с. 177].

Дом, -а (-у), мн. Ч. -а, -ов, м.

15. Жилое (или для учреждения) здание. 2. Свое жильё, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство. 3. (мн.ч. нет). Место, где живут люди, объединённые общими интересами, условиями существования. 4. Чего или какой. Учреждение, заведение, обслуживающее какие-н. Общественные нужды. 5. Династия, род. П.

Значения слова house из Оксфордского словаря [13, с. 756].

16. [Countable] a building for people to live in, usually for one family: He went into the house; a two-bedroom house; Let's have the party at my house. 2) [Singular] all the people living in a house. 3) [Countable] (in compounds) a building used for a particular purpose, for example for holding meetings in or keeping animals or goods in. 4) House [singular] (British English) used in the names of office buildings: Their offices are on the second floor of Chester House. 5)

[Countable] (in compounds) a company involved in a particular kind of business; an institution of a particular kind.

Значения лексемы home [13, с. 744].

17. [Countable, uncountable] the house or flat/apartment that you live in, especially with your family. 2) [Countable] a house or flat/apartment, etc., when you think of it as property that can be bought and sold. 3) [Countable, uncountable] the town, district, country, etc. that you come from, or where you are living and that you feel you belong to. 4) [Countable] used to refer to a family living together, and the way it behaves. 5) [Countable] a place where people who cannot care for themselves live and are cared for by others: a children's home, an old people's home.

Упражнение 2.2. Проанализировав предложенные словарные статьи, ответьте на вопросы.

- 1) Какое слово имеет одно название?
- 2) Какое слово не имеет единой номинации (названия)? Назовите составляющие данного слова.
- 3) Назовите первичные значения слова дом (конкретные, т.е. что слово дом значит в первую очередь) в русском языке.
- 4) Постарайтесь выявить первичные значения слова дом в английском языке.

Примечание. Обратите внимание на то, что первичные значения английской лексемы дом практически совпадают с первичными значениями русского слова дом, за исключением одного факта: лексема home отвечает 'за дом, который полон любви, заботы и уюта'.

- 5) Скажите, какое слово – house или home – отличается эмоциональностью?
- 6) Оформите ваш ответ в виде таблицы.

Упражнение 4. Первичными (прямыми) значениями слова сон являются: 'сон как процесс и то, что мы видим во время сна (сновидение) '.

Первичными значениями слова dream являются: 'сон как процесс; сновидение; мечта; цель, желание или надежда; нечто прекрасное'.

Проанализируйте русские и английские фразеологизмы [5, с. 543; 4, с. 1455].

На основе данных фразеологизмов определите прямые и абстрактные значения слова сон/dream.

Русские фразеологизмы

Английские фразеологизмы

1. Спит как убитый.
 2. Сон в руку.
 3. Утро вечера мудренее.
 4. Как сонная муха.
 5. Спать как сурок.
-
1. Sleep that knows not breaking.
 2. Sleeping like a baby.
 3. A pipe dream.

Упражнение 4.1. Прочитайте балладу В.А. Жуковского «Светлана» [3, с. 382]. Скажите, какое значение слова сон реализуется в данном произведении.

Анализ учебников по русскому языку и литературе показал, что лингвокультурологическая компетенция формируется на базе пословиц, поговорок, фразеологизмов, историзмов, архаизмов, диалектов, примет, этимологии определенных слов, ассоциаций, истории русского языка, информации о России и рубрик «Возьмите на заметку», «Знаете ли вы, что...», «Это интересно».

Анализ учебников по английскому языку показал, что лингвокультурологическая компетенция осуществляется на основе сведений общего порядка об Англии, Америке, Молдове и Румынии. Межкультурная компетенция реализуется в целом за счет сопоставления английской и американской лингвокультур; американской и молдавской и благодаря компаративному подходу к изучению английской и молдавской культур. Проведенное исследование также продемонстрировало нам необходимость освоения данной проблемы, так как ей уделяется недостаточно внимания в образовательных центрах. Эта рекомендация подтверждается связью когнитологии с лексикологией: лексика познается как система, управляющая разными упорядоченными подсистемами (полисемант, семантическое поле, лексико-семантическая группа, синонимы, антонимические пары и др.; представленные группы лексем выстраивают парадигматические и синтагматические отношения, которые лежат в основе лексико-семантического поля, а значит, и актуализируют результат когниции концепта). Кроме того, наблюдается общность с семиотикой, дешифрующей партитурность речи и позволяющей тем

самым нейтрализовать полифонию в контексте. Следовательно, без сознательного изучения лингвокультурных концептов в школе центры головного мозга (вторая часть мозга, до коры полушарий), отвечающие за словесное мышление, речевую деятельность и развитие нервной системы, будут отражать фрагментарный характер действительности; нарушится единство познавательного процесса.

Литература

1. Горленко Ф.М. Русский язык и литература: 5–9 класс Учеб. Для шк. С обуч. На русском яз. / Ф.М Горленко, Т.Н. Сузанская; экспертная комиссия: О.К. Герлован, В.А. Попельных, М.И. Платон; М-во просвещения Респ. Молдова. – К.: Vector, 2010– 2014.
2. Горшкова Р.Ф. Русская литература. Русский язык: 10-11 класс.: Учеб. Для лицеев с рус. Яз. Обучения/ Р.Ф. Горшкова, Л.И. Демченко, Т.Г. Черных; comisia de evaluare: Liubovi Colesnic, Ecaterina Oleinic, Natalia Sedlețsaia ; Мин-во просвещения Респ. Молдова. – Ch.: Lumina, 2012–2014 (F.E.-P „Tipografia Centrală”).
3. Жуковский В.А. Баллады и стихотворения / Сост., вступ. Статья и коммен. В.Коровина. – Москва : Худож. Лит.,1990. – с. 382.
4. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – с. 1455.
5. Молотков А.И. Фразеологический словарь русского языка, Москва : Издательство «Русский язык», 1978. – с. 543.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – Москва : Русский язык, 1990. – 921 с.
7. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. Ред. Н.Ю. Шведовой. – Москва : Издательский центр «Азбуковник», 2008. – 1164 с.
8. Черных Т.Г Русская литература. Русский язык : 12 класс : Учебник для лицеев с русским языком обучения / Т.Г. Черных, Р.Ф. Горшкова, Л.И. Демченко; comisia de evaluare: Oxana Dumitraș [et la.] ; М-во просвещения Респ. Молдова. – 2-е изд., перераб. И доп. – Chișinău: Lumina, 2014 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 272 с.
9. English for You: Pupil’s Book 5-7/Iulia Ignatiuc, Ludmila Foca, Lara Aladin, Dinaq Puiu, Ana Muntean – Ch.: Prut International, 2010.

10. English for Life : Pupil's book : From 8/ Galina Burdeniuc, Elisaveta Onofreiciuc, Silvia Rotaru [et al.] ; comisia de evaluare: Silviana Cupcic [et al.]; Min. Educației al Rep. Moldova. Ed. A 3-a. – Chișinău: Prut Internațional, 2015 (Combinatul Poligrafic). – 160 p.
11. English for Life : Pupil's book : From 9/ Margareta Dușciac, Maria Gâscă, Timothy Schneider, [et al.] ; comisia de evaluare: Silviana Cupcic [et al.]; Min. Educației al Rep. Moldova. Ed. A 3-a. – Chișinău: Prut Internațional, 2014 (Combinatul Poligrafic). – 170 p.
12. English as a major language. Student's book 10-11 / Galina Chira, Margareta Dușciac, Maria Gâscă, Elisaveta Onofreiciuc, Mihai Chira, ; comisia de evaluare: Silviana Cupcic [et al.]; Min. Educației al Rep. Moldova. Ed. A 3-a. – Chișinău: Prut Internațional, 2014 (Combinatul Poligrafic).
13. Oxford Advanced Learner's Dictionary, Seventh edition / Chief Editor Sally Wehmeier.–Oxford university press, 2007. – 1780 p.

Parahonco L.V.

Alecu Russo *Bălți State University*

Cultural concepts as a means of formation of linguo-cultural competence and intercultural competence

The given article analyzes the implicature as an integral property of understanding the language not only as an abstract grammatical category, but also as a sacred receptacle of the spiritual values of the ethnic group; the relevance of differentiation (comparison) of signs of phenomena, especially linguistic ones, is noted in the description of the picture of the world. This condition contributes to a qualitatively better implementation of the distinctive function, which includes perceptual and significative experiences. Accordingly, the semantic proportion of cultural concepts is materialized with neurolinguistics, which diagnoses the “mutual” action of the brain (its structure) and the mechanisms of speech reproduction. The main inference is presented: the importance of developing cognitive exercises that train Broca's area. Thus, the relevance of studying the content side of the verbal sign, using school discourse, is emphasized. The purpose of the research is to consider the didactic aspect of the study of cultural concepts.

Keywords: concept, linguo-cultural competence, intercultural competence, school discourse, axiology, communicative competence.

**Пермана Маулана Иода
Рогозная Нина Николаевна**

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
maulanayodhapermana@gmail.com; nnrogoznaia@pushkin.institute

Положение русского языка в Индонезии

Статья посвящена истории русско-индонезийских языковых контактов и современному положению русского языка в Индонезии. Сделан вывод о том, что связи между Российской Федерацией и Республикой Индонезия, деятельность СМИ и образовательных учреждений способствуют повышению интереса к изучению русского языка в Индонезии.

Ключевые слова: русский язык; Индонезия; межкультурные контакты; литература; культура.

Индонезия — страна, где функционирует много разных языков, религий и культур. В ней проживают разные этнические группы. В Индонезии проживает более 1300 этнических групп. Наиболее многочисленные из них: яванцы 95,2 мил. (40,22%), сунданцы 36,7 мил. (15,5%) и батаки 8,4 мил. (3,58%) человек. Каждая группа имеет свою культуру, традиции, свой язык и диалекты. По данным Министерства образования и культуры Республики Индонезии (2019 г.), на территории Индонезии насчитывается 718 языков. Однако, официальным языком является индонезийский язык, и он играет роль языка межэтнического общения [4][8][12].

Многие индонезийцы могут говорить как минимум на двух языках: индонезийском и местном. Кроме того, английский язык является обязательным предметом во всех школах Индонезии, в некоторых из них можно по выбору дополнительно изучать арабский, китайский, японский, немецкий или французский.

Русский язык пока еще не преподается в индонезийских школах. Несмотря на это, русский язык является одной из старейших программ по изучению иностранных языков, существующей с 1960-х годов в двух индонезийских вузах: в Университете Индонезии на кафедре русистики (ранее кафедра Славянской филологии) и Университете Паджаджаран на кафедре Русской литературы. По программе бакалавриата студенты изучают русский язык в течение трех лет, а также русскую литературу, историю и культуру. Количество студентов продолжает расти вместе с увеличением числа энтузиастов, желающих учиться по этой программе. В Университете Индонезии количество студентов кафедры Русистики в 2021 г. насчитывалось 234 человека, а в 2022 г. увеличилось до 264. В Университете Паджаджаран в 2021 г. насчитывалось 216 студентов, а в 2023 г. – 222 [9][10].

Таким образом, с каждым годом русский язык становится в Индонезии все более популярным, особенно в туристических и экономических центрах, например, остров Бали, Джакарта, Сурабая и др. Многие российские компании открывают здесь свои филиалы. Большинство людей, заинтересованных в изучении русского языка – это молодые люди, которым владение русским языком позволяет легче найти работу, например, в российских компаниях, туризме и других сферах. На популярность русского языка в Индонезии влияет политика и экономика. Многие инвестиции в Индонезию приходят из России, например, в угольную и алюминиевую промышленность, поэтому многие люди хотят овладеть русским языком, чтобы иметь возможность общаться с российскими инвесторами. Туристическая деятельность также

стимулировала индонезийцев к изучению русского языка. После распада СССР поток русских туристов на Бали продолжает расти. Сейчас на Бали много людей, которые говорят на русском языке, даже некоторые мелкие торговцы могут писать и говорить по-русски. СМИ помогают проследить как растет влияние России на международной арене. Это вызывает у многих молодых индонезийцев желание узнать больше о России. Между двумя странами огромное расстояние, и большинству индонезийцев довольно сложно посещать Россию, поэтому Россия для многих индонезийцев остается загадочной и привлекательной страной. Сегодня по статистике 46% населения Индонезии положительно рассматривает вопрос экономических контактов между Россией и Индонезией [7].

Чтение иностранной литературы можно сравнить с процессом межкультурной коммуникации, так как, читая текст, индивидуум вступает в общение с представлением иного социума. В Индонезии русская литература занимает особое место. Индонезийцы знакомы с русской литературой с начала XX века через переведенные произведения. В 1920-х годах несколько русских классиков были переведены на малайский язык (позже на территории Индонезии этот язык трансформировался в индонезийский). В 1940-х годах в Индонезии все чаще переводят русскую классику, особенно произведения Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского и Н. В. Гоголя. После 1945 года (после обретения Индонезией независимости) внимание общества сосредоточилось на духе революции и заслугах героев во время патриотической войны против иностранной агрессии. Среди русских литературных произведений, переведенных на индонезийский язык, были «Сорок первый» Б. А. Лавренева, «Бронепоезд 14-69» В. В. Иванова и др. Один из самых известных переводчиков русской литературы в то время был индонезийский писатель Прамудья Ананта Тур. Он перевел произведения Л. Н. Толстого, А. И. Куприна, М. Горького, М. А. Шолохова, и Б. Н. Полевого. Как писатель он также создал много произведений, и некоторые его работы были переведены на русский язык: «Мир человеческий», «Это было в Южном Бантене», «Жизнь без надежд», «Семья партизан», «На берегу реки Бекаси», и др. В 1965 году в Индонезии произошли политические потрясения и государственный переворот. Индонезия вошла в период «Нового порядка» и прекращения отношений с СССР. Тем не менее, переводы произведений русской литературы продолжались. В 1970-х и 1980-х годах были переведены классические произведения Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, Н. Гоголя, А. П. Чехова и А. С. Пушкина. Брат Прамудьи Ананты Тура – Кусалах Субагио Тур, также известен как переводчик произведений русской литературы с русского на индонезийский. Он перевел «Хаджи Мурата», «Анну Каренину», «Воскресение», «Войну и мир» Льва Толстого, несколько сборников рассказов А. П. Чехова, «Мёртвые души» Н. В. Гоголя, «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова, и др. После периода «Нового порядка» в 1998 году в

Индонезии изменились политические условия, и отношения с Россией снова улучшились. Переводы русской литературы на индонезийский и переводы индонезийской литературы на русский продолжают и по сей день. Например, произведения русской литературы, которые перевели на индонезийский, – это «Одесские рассказы» И. Э. Бабеля и «Леди Макбет Мценского уезда» Н. С. Лескова, а произведения индонезийской литературы были переведены на русский: «Красота – это горе/Cantik Itu Luka» Эки Курниавана и «Дождь в июне (Избранные стихотворения 1959–1994 гг.)/Hujan Bulan Juni (Sepilihan Sajak 1959-1994)» Сапарди Джоко Дамоно. Данные переводы показывают, что межкультурные контакты России и Индонезии продолжают развиваться. Это также является еще одним доказательством того, что среди индонезийцев возникает интерес к русской литературе, культуре и к изучению русского языка [3][6].

Сегодня политическое, экономическое и культурное сотрудничество между странами растет. Заключены договоры в области пищевой промышленности, сельского хозяйства, тяжелого машиностроения и в других областях науки, культуры и техники [13].

Значит, возрастает потребность в изучении языковых контактов между странами.

Важную роль в языковых контактах играет составление и использование словарей. Существует ряд современных русско-индонезийских словарей, которые в настоящее время широко используются в Индонезии. Первый словарь – это русско-индонезийский и индонезийско-русский словарь Виктора Погадаева, содержащий 35000 слов и 1324 страницы, изданный в 2010 году. У этого словаря есть карманная версия – 1299-страничный карманный русско-индонезийский и индонезийско-русский словарь, опубликованный в 2012 году. Далее в 2015 году появился большой русско-индонезийский словарь объемом 1953 страницы, содержащий более 80 000 слов.

Продвижение русского языка и культуры в Индонезии продолжают расти. Примером этого служит ежегодный фестиваль (с 2012 г.) «Russkij fest» («Русский фестиваль»), организованный Центром европейских исследований Университета Индонезии и Ассоциацией студентов славянской литературы Университета Индонезии. Цель этого мероприятия – освещать взаимоотношения России и Индонезии и их влияние на социально-культурные связи в обществе. Фестиваль мотивирует студентов Университета Индонезии, особенно изучающих русский язык на кафедре русистики. Фестиваль является открытым для всех, поэтому желающие узнать о России могут посещать его, принимать участие в конкурсах и семинарах, смотреть русские фильмы, знакомиться с танцевальной культурой, посещать выставки и т.д.

В Русском доме в Джакарте (бывший Российский центр науки и культуры, ныне «Русский дом» - «Russian House») постоянно организуются разные мероприятия для индонезийцев, связанные с русским языком и знакомством с русской культурой, такие как: семинары и дискуссии,

фотовыставки и показы русских фильмов. В его рамках ежегодно проходит мероприятие «День русского языка», во время которого устраиваются конкурсы «Чтения русских стихов и звучания русских песен». На этом мероприятии студенты, изучающие русский язык в университетах, а также учащиеся различных курсов русского языка в Индонезии, могут показать свои знания русского языка, что помогает мотивировать их в углублении знаний и изучении русского языка и русской литературы.

23 декабря 2019 года был открыт Центр образования на русском языке и обучения русскому языку на Западной Яве в Университете Паджаджаран. Центр был создан в рамках реализации поручений Министерства просвещения Российской Федерации для популяризации русского языка и образования на русском языке в Республике Индонезия. Проект рассчитан на студентов и преподавателей кафедры русской литературы, гуманитарного факультета, Университета Паджаджаран, а также студентов общеобразовательных учреждений и жителей Индонезии, желающих изучать русский язык и интересующихся историей и культурой России. Центр поможет привлечь к русскому языку и знакомству с Россией людей разных интересов и профессий [2].

Русский язык преподается не только в индонезийских вузах, но и на языковых курсах, например, в «Русском доме», в «PORIN»/ПОРИНе (Pusat Orientasi Rusia-Indonesia/Пункт ориентации России-Индонезии) и «Bali Russian Centre» (курс русского языка на Бали). В последние три года также появились онлайн-школы на платформе Instagram и YouTube, обучающие русскому языку индонезийцев: «Orvala.Class», «beruangID», «Shkola Rusia», «Jiwa Rusia» («Русская душа») и «Belajar Bahasa Rusia Channel dengan Orang Rusia» (канал «Учи русский с русскими» на YouTube).

Индонезийцы изучают русский язык не только в своей стране. В последнее время резко возрос интерес к изучению русского языка и к получению высшего образования на русском языке в России. В 2019-2020 годах в России училось более 600 индонезийских студентов, и с каждым годом их число увеличивается. Правительство России увеличило количество квот для индонезийских студентов на прием в российские вузы: со 163 мест в 2021/2022 учебном году до 263 мест в 2022/2023 учебном году. Это свидетельствует о высокой заинтересованности России в укреплении связей с Индонезией [5].

Существует несколько средств массовой информации, которые знакомят индонезийцев с Россией. Например, сайт «Russia Beyond» Indonesia (бывший «Russia Beyond The Headlines Indonesia») по адресу id.rbth.com. Russia Beyond находится под эгидой независимой некоммерческой организации АНО «ТВ-Новости». Russia Beyond имеет индонезийскую версию именно для индонезийскоговорящих. Сайт ставит перед собой задачу помочь людям из разных стран мира узнать больше о России, в том числе для индонезийцев. Сайт помогает читателям из Индонезии

познакомиться с русским языком и начать изучать его с нуля, а также улучшить навыки владения русским языком.

Блог «Jiwa Rusia» («Русская душа») по адресу jiwarusia.com — это один из сайтов, на котором дают информацию читателям о русском языке, культуре, истории и литературе. В этом блоге читатели могут знакомиться с русским языком, находить интересные факты о русском языке и его развитии, а также читать интересные статьи.

Таким образом, политические, социальные и культурные связи между Россией и Индонезией с годами расширяются. Внедрение и популяризация русского языка в Индонезии все больше и больше осуществляются образовательными институтами, российским правительством и средствами массовой информации, что приводит к значительному росту интереса по изучению русского языка в Индонезии в последние десятилетия. Все это показывает, что у русского языка есть большое будущее стать популярным и одним из ведущих иностранных языков в Индонезии. Успешная межкультурная коммуникация, в основе которой лежит понимание ценностей и норм другого народа, является залогом не только мирного соседства, но и взаимовыгодного партнерства. Следует понимать, что общение происходит не между государствами и организациями, а между реальными людьми, представителями своих стран [1].

Литература

1. Багдueva А.В., Рогозная Н.Н. Межкультурные контакты России и Китая: Новейший период / А.В. Багдueva, Н.Н. Рогозная – DOI: 10.17150/2587–7445.2020.4(2).157–169 // Российско-китайские исследования. – 2020. – Т. 4, No 2. – С. 157–169.
2. Кудрявцева Д.А., Кривенькая М.А., Омельченко Е.А. И в Индонезии говорят по-русски! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mpgu.su/novosti/i-v-indonezii-govorjat-po-russki/> (дата обращения 18.02.2023).
3. Лучшие книги Прамудья Ананта Тура. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.livelib.ru/author/348516/top-pramudya-ananta-tur> (дата обращения 17.02.2023).
4. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. 1990. Москва: «Советская энциклопедия». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/192b.html> (дата обращения 25.02.2023).
5. Bagus, Latifanes. Rusia Tambah Kuota Beasiswa bagi Pelajar Indonesia. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://id.rbth.com/discover-russia/84151-kuota-beasiswa-untuk-wni-wyx> (дата обращения 19.02.2023).
6. Chambert-Loir, Henri. Sadur: Sejarah Terjemahan di Indonesia dan Malaysia. – Jakarta: Kepustakaan Populer Gramedia 2021. – 1684 p.

7. Image of Putin, Russia Suffers Internationally. [Электронный ресурс] // Pew Research Center. December 6, 2018. –Режим доступа: <https://www.pewresearch.org/global/2018/12/06/image-of-putin-russia-suffers-internationally/> (дата обращения: 25.02.2023).
8. Na'im Akhsan, Syaputra Hendry. Kewarganegaraan, Suku Bangsa, Agama, dan Bahasa Sehari-hari Penduduk Indonesia. Jakarta: Indonesia, 2011. – 64 p
9. PDDikti: Sastra Rusia UI. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pddikti.kemdikbud.go.id/data_prodi/OUFBRTM1QUYtNkQwMy00MkVBLTgzMjUtQTM3ODg0NtdEMkRD/20201 (дата обращения 16.02.2023).
10. PDDikti: Sastra Rusia UNPAD. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://pddikti.kemdikbud.go.id/data_prodi/NDczQkRGOTYtQUE3OC00MTg0LUFFNDktNTJBNjAyOTBDMDNC/20201 (дата обращения 16.02.2023).
11. Russia Beyond: Tentang Kami. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://id.rbth.com/about> (дата обращения 19.02.2023).
12. Sadya, Sarnita. Peta Bahasa Daerah di Indonesia, Provinsi Mana Paling Banyak? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dataindonesia.id/ragam/detail/peta-bahasa-daerah-di-indonesia-provinsi-mana-paling-banyak> (дата обращения 16.02.2023).
13. Supriyadi, M. Wahid. Menakar 70 tahun Hubungan Diplomatik Indonesia-Rusia. [Электронный ресурс] –Режим доступа: <https://kemlu.go.id/moscow/id/news/4585/menakar-70-tahun-hubungan-diplomatik-indonesia-rusia> (дата обращения 24.02.2023).

Permana M.Y.

Rogoznaya N.N.

Pushkin State Russian Language Institute

The Situation of the Russian Language in Indonesia

The article deals with the history of Russian-Indonesian language contacts and the current status of the Russian language in Indonesia. The authors come to the conclusion that the relations between the Russian Federation and the Republic of Indonesia, also the activities of the media and educational institutions contribute to the interest in the study of the Russian language in Indonesia.

Keywords: Russian language; Indonesia; intercultural contacts; literature; culture.

Петрова Лиллия Геннадиевна,

Особенности речевого этикета колумбийцев

В статье рассматривается этикет представителей колумбийского этноса. Описываются его особенности и некоторые характерные черты, представляются формулы приветствия, обращения, прощания и пр. Отмечается, что среднестатистический колумбиец живёт в реалиях «духа румберо». Приводятся данные внутриуниверситетского опроса колумбийских обучающихся, вскрывающие причины особенностей национального поведения. Даются конкретные примеры. Заостряется внимание на случаях использования официального и неофициального стилей языка в колумбийской культуре.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, речевой этикет, колумбийцы, менталитет, культура.

С самого рождения человек находится в постоянном потоке коммуникативных ситуаций, а быт адресанта насыщен общением с другими адресатами. В процессе становления личности человек обычно находится в аутентичной среде вместе с людьми, которые принадлежат к идентичной культуре, владеют одной языковой системой и, соответственно, поведенческим и речевым этикетом. Такими составляющими, как культура, язык, этикет, управляет сложная структура, включающая в себя государство, нацию и общество в целом. Воспитание и становление человека проходит незаметно для него: индивид впитывает в себя те качества, которые присущи обществу с определёнными характеристиками и параметрами. Этикет в целом и речевой этикет, как одна из составляющих, не являются исключением из правил [2, с. 155].

Этикет существует в двух формах поведения: вербальной (речевой) и невербальной, которые тесно связаны и взаимозависимы. Если этикет регулирует внешнее поведение человека в соответствии с социальными правилами, то речевой этикет регулирует речевое поведение индивида.

Речевой этикет – это система правил речевого поведения, норм использования языковых средств в определенных условиях. Чтобы овладеть этикетом вербального общения, необходимы знания в области лингвистики, истории, культурологии и психологии [1, с. 27].

Выбор темы нашей статьи объясняется тем, что в НИУ «БелГУ» обучается большое количество студентов из Колумбии. Чтобы упростить работу и взаимодействие с колумбийскими студентами, необходимо понимать менталитет и культуру Колумбии, знать главные особенности речевого этикета колумбийцев. На наш взгляд, представленный нами материал может помочь начинающим преподавателям русского языка как иностранного (РКИ) работе с указанным контингентом обучающихся, а также

языка как иностранного (РКИ) в работе с указанным контингентом обучающихся, а также способствовать развитию диалога культур.

Колумбийская культура – это переплетение других латиноамериканских культур. В результате слияния испанской и африканской цивилизаций возникло общество с характеристиками, общими для остальных стран Латинской Америки, но с заметными отличиями и особенностями. Различного рода черты нации в настоящее время отражены в ряде выражений, формул приветствий и прощаний, не говоря об архитектуре, музыке, искусстве, литературе и др. [6].

Также важно обратить внимание на то, что Колумбия является одной из самых консервативных стран Южной Америки. На её консерватизм повлияло глубокое уважение к римско-католической традиции (более 80% колумбийцев придерживаются католицизма и верят в религию на все 100%). Религия глубоко укоренилась в общественной жизни Колумбии. Её проявления отражаются и в языке. Например, каждый день при приветствии и прощании можно услышать следующие фразы: *Si dios quiere* (рус. 'С Божьей помощью'), *Dios te bendiga* (рус. 'Да благословит Вас Господь') и *Gracias a dios* (рус. 'Слава Богу') [6].

Что касается речевого этикета среднестатистического колумбийца, то изначально следует разобраться в особенностях колумбийцев как этноса, отличного от других. Приветствуя нового студента, как правило, мы можем даже при первом контакте наблюдать черты оптимизма во время общения. Их жизнелюбие отмечают и исследователи-этнопсихологи. Они считают, что колумбийцы являются людьми, которые обладают сверхпозитивными качествами, а именно жизнерадостностью и способностью наслаждаться жизнью: они не застревают на негативных моментах, харизматичны и зачастую заметно оживлены [5]. Действительно, *Espíritu rumbero* (рус. 'дух румберо'; прил. *Rumbero* обр. От сущ. *rumba* – 'вечеринка', разг.) стал узнаваемой, доминантной национальной чертой не только колумбийцев, но и многих других представителей латиноамериканских стран [6].

Конечно, мы, как представители другой этнической группы, сможем понять, почему колумбийцы такие, обратившись к самим колумбийцам. По результатам опроса колумбийцев в НИУ БелГУ (Белгород) от января 2023 г. были выявлены следующие причины особенностей национального поведения, влияющих на позиционирование себя в обществе:

1. Многочисленные выходные дни и праздники предоставляют возможность чувствовать себя *fresco* (рус. 'свежим'), ведь из 365 дней в году рабочими являются 241, остальные 124 – это религиозные праздники и классические выходные.

2. Воспитание родителей играет первостепенную роль в становлении личности любого колумбийца: они обучают своих детей посредством идеологии оптимизма. Для подтверждения данного тезиса приведем аутентичный фразеологизм: *Poner al mal tiempo buena cara*, который дословно означает: 'В плохую погоду делать хорошее лицо' [3]. Этот фразеологизм является

отражением самосознания каждого колумбийца: не важно, какое у колумбийца сейчас настроение, он всегда будет вам улыбаться.

3. Колумбийцы, как правило, придают большое значение манерам, формальностям и достойному поведению. Обычно они осознают необходимость отстаивать свою честь и моральные ценности независимо от классовой принадлежности или происхождения.

3.1. Крепкое рукопожатие со зрительным контактом и улыбкой – подходящее приветствие в большинстве ситуаций. Однако, как только люди познакомились, приветствия становятся намного теплее: в этом случае колумбийцы прибегают к объятиям, сопровождаемым похлопыванием по плечу или локтю (между мужчинами) или поцелуем в правую щеку (между женщинами).

3.2. Обычная вежливость – проявлять личный интерес к человеку (часто задаются вопросы о семье или здоровье во время приветствия, причем с улыбкой и искренней заинтересованностью).

Таким образом, вышеизложенное демонстрирует, как «дух румберо» присутствует в жизни каждого жителя Колумбии.

Далее, приведём примеры проявления речевого этикета колумбийцев в разных коммуникативных ситуациях: обычное устное приветствие – *Hola* (рус. 'привет / здравствуйте'), *Buenos dias, buenas tardes* (рус. 'добрый день'), *Buenas noches* (рус. 'добрый вечер / ночь'). Обычное устное прощание – *Adiós; Chao* (рус. 'пока / до свидания'), *Nos vemos* (рус. Досл. 'мы увидимся'), *Hasta luego* (рус. Досл. 'до потом'), '*Hasta mañana...*' (рус. 'до завтра...').

Здесь важно отметить, что официальный и неофициальный стили языка отличаются от привычных формул приветствия-прощания стиля русского языка. Так, прощание *Chao* употребляется и внутри семьи, и в университете, и на деловых встречах. Поэтому задача преподавателя РКИ – показать студентам разницу и разграничить сферу употребления знакомых им русских формул прощания, объяснив, когда употребляется слово *пока*, и когда слово *до свидания*.^{[1][2][3][4][5][6][7][8][9][10][11][12][13][14][15][16][17][18][19][20][21][22][23][24][25][26][27][28][29][30][31][32][33][34][35][36][37][38][39][40][41][42][43][44][45][46][47][48][49][50][51][52][53][54][55][56][57][58][59][60][61][62][63][64][65][66][67][68][69][70][71][72][73][74][75][76][77][78][79][80][81][82][83][84][85][86][87][88][89][90][91][92][93][94][95][96][97][98][99][100]} Интересно, что колумбийцы любят сидеть на верандах или крыльцах домов и вовлекать прохожих в *requieña charla* (рус. 'светский разговор'). Такого рода разговоры могут затрагивать различные сферы: от общепринятой темы погоды до политических событий в стране. Светская беседа в Колумбии зависит от места и обстоятельств: в университете – об учёбе, в библиотеке – о книгах, однако на улице колумбийцы стараются не вступать с незнакомым им человеком в диалог из-за соображений безопасности [7].

Речевой и поведенческий этикеты актуальны и во время трапезы. Колумбийцы обычно употребляют алкоголь неспешно, так как у них нет цели опьянеть. Они, как правило, пьют во время еды в более элегантном и неторопливом темпе, причём мужчине, как главе семьи, наливают

первому. Классическим тостом является пожелание друг другу здоровья (*esp. Salud*). Перед тем как приступить к еде, колумбиец обязательно произнесёт фразу *Buen provecho* (рус. Досл. 'Наслаждайтесь едой') и сердечно поблагодарит хозяев дома [4].

Использование официального и неофициального стилей языка является довольно затруднительной для иностранца темой. Помимо классических обращений к собеседнику: *señor, señora* (*esp. Don, doña* – аналог у взрослого поколения), а также более современных аналогов: *vecino* (рус. 'сосед') и *primo* (рус. 'двоюродный брат'), которые отражают уровень привязанности к человеку, стоит обратить внимание на другие официальные и неофициальные речевые формулы. Безусловно, в университете, больнице, полиции колумбийцы говорят на официальном языке. Члены семьи, друзья и женщины общаются между собой на «ты», однако при обращении к мужчине и старшему поколению следует использовать местоимение «Вы» [6].

Таким образом, рассмотрев некоторые аспекты этикета колумбийцев, мы можем сделать некоторые выводы. Преподавателю РКИ необходимо показать студентам из Колумбии разницу между официальным и неофициальным стилями языка, указать на правильность выбора традиционных русских формул речевого этикета. Безусловно, колумбийцы, приезжая в Россию, получают реальный опыт общения в русскоязычной среде. Однако и русскому человеку интересно получить новые знания о характерных культурных ценностях Колумбии и особенностях менталитета ее народа.

Литература

1. Дроздова Е.А. Речевой этикет: понятие, сравнение границ явления в английском и русском языках / Е.А. Дроздова // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. Т. 6. – 2020 – №3. – С. 25-32.
2. Ильина Д.В. Речевой этикет и его роль в развитии личности / Д.В. Ильина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». Т. 17, – 2016. – С. 155-159.
3. Метеорологическая фразеология по-испански [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://ruspanglish.blog/2018/08/31/el-tiempo-es/> (дата обращения 27.02.2023).
4. Пьянкова Ю. Национальный характер: чему может научить Колумбия / Юлия Пьянкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://blog.ostrovok.ru/nacionalnyj-xarakter-chemu-mozhet-nauchit-kolumbiya/> (дата обращения 27.02.2023).
5. Самые счастливые люди живут на Фиджи и в Колумбии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://finance.rambler.ru/markets/39137627-samye-schastlivye-lyudi-zhivut-na-fidzhi-i-v-kolumbii/> (дата обращения 25.02.2023).

6. Evanson N. Colombian Culture / Nina Evanson [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://culturalatlas.sbs.com.au/colombian-culture/colombian-culture-core-concepts> (дата обращения 26.02.2023).
7. Preguntas de pequeñas charlas [Электронный ресурс]. – URL: <https://now-never.com/es/blog/preguntas-de-pequeñas-charlas> (дата обращения 28.02.2023).

Petrova L.G., Travkin K.S.
Belgorod State University

Features of the speech etiquette of Colombians

The article examines the etiquette of the representatives of the Colombian ethnic group, describes its features and some characteristic features, presents the formulas of greetings, addresses, farewells, etc. It is noted that the average Colombian lives in the realities of the “spirit of rumbero”. The data of an intra-university survey of Colombian students are presented, revealing the reasons for the peculiarities of national behavior. Specific examples are given. Attention is focused on the use of official and unofficial language styles in Colombian culture.

Keywords: communicative situation, speech etiquette, Colombians, mentality, culture.

Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
petrova_l@bsu.edu.ru
petrovali@mail.ru

Чтение и анализ иностранными обучающимися аутентичных текстов русских писателей-классиков: междисциплинарный ресурс

В статье рассматривается возможность реализации междисциплинарного обучения иностранных студентов русскому языку. Отмечается, что студенты в процессе овладения изучаемым языком черпают свои знания из ряда смежных наук, таких как лингвокультурология, лексикология, литература, методика преподавания русского языка как иностранного, практический курс русского языка, аналитическое чтение и др. Заостряется внимание на лингвометодическом потенциале аутентичных текстов русских писателей-классиков при развитии языковой, лингвистической и профессиональной компетенций иностранных студентов.

Ключевые слова: междисциплинарный характер обучение, русский язык как иностранный, аутентичные тексты, русские писатели-классики.

Тема образования и воспитания была злободневной всегда, не теряет она своей остроты и сегодня. Актуальна она и для иностранных студентов, получающих одну из педагогических специальностей в российских вузах. В зависимости от получаемой специальности, они прослушивают курс методики преподавания того или иного предмета, в том числе русского языка как иностранного, если речь идет об обучающихся по направлению подготовки 45.03.01 Филология. И тут можно говорить о реализации междисциплинарного характера обучения, так как наши иностранные студенты черпают свои знания из ряда «смежных наук, таких как лингвокультурология, лексикология, литература, методика преподавания русского языка как иностранного, практический курс русского языка, аналитическое чтение и т.д.

Так, на занятиях по первому иностранному языку (русскому) делается большой акцент на чтение и анализ аутентичных текстов русских писателей-классиков.

К примеру, в процессе знакомства с творчеством Антона Павловича Чехова иностранными обучающимися было отмечено, что в его произведениях часто поднимается тема воспитания и образования, в том числе, в рассказах «Зиночка» и «Дорогие уроки». Интересно, что оба рассказа были опубликованы в одно и то же время – в 1887 году. Нужно отметить тот факт, что в России до Октябрьской революции 1917 года было много иностранцев, которые, не имея специальной педагогической подготовки, преподавали русским людям свой родной язык. Знание русской жизни того времени помогает лучше осознать смысл упомянутых рассказов.

И в «Дорогих уроках», и в «Зиночке» Чехов пытается проследить за жизнью героев, повествует о взаимоотношениях ученика и учителя, заостряет внимание на проблемах образования путём создания образа учителя и образа учащегося той эпохи. Хотя рассказы, на взгляд студентов, были написаны в рамках одной темы и касаются общей проблемы, их герои наделены своими особыми характерами, своей неповторимой индивидуальностью.

Изучая это произведение, иностранные студенты, прежде всего, пытаются ответить на вопрос: «Умеет ли Алиса Осиповна Анкет преподавать французский – свой родной язык?». Как следует из текста рассказа, после нескольких уроков Воротов убедился, что его учительница, внешне довольно привлекательная девушка, «очень необразованна и учить взрослых не умеет» [3, с. 442]. Однако, по мнению студентов, это высказывание Воротова было субъективным, так как в самом начале он позволил себе вольность изменить методику учительницы и пренебречь такими базовыми составляющими, как изучение французского алфавита, звуков, слов, грамматики. Воротов решил перескочить через всё это и «прямо приступить к чтению какого-нибудь автора» [3, с. 441]. В этом случае, и самой француженке, и студентам, он показался «наивным и вздорным» учеником. Выйдя из университета со степенью кандидата, Воротов считает недостойным своего положения начинать с алфавита и стесняется признаться в своей некомпетентности в области изучения иностранных языков. Кроме того, он не отличается усердием. Вместо того чтобы думать об уроке, он все время думает о ее кудрявых волосах, которые, по его мнению, таковы не от природы. Воротов рассматривал то кудрявую головку, то шею, то нежные белые руки, вдыхал запах ее платья.... Позже, после «случайной встречи» в Малом театре, он во время занятий уже не боролся с собою, а давал «полный ход своим чистым и не чистым мыслями» [3, с. 444], и пожирал своими глазами Алису. После уроков он в плане учёбы тоже ничего не делал, не повторял новых слов, а только сидел у стола, погружённый в сладкий сон, где плыл в воздухе «нежный, тонкий, волнующий запах» [3, с. 442] соблазнительной учительницы. Из-за придуманного им метода и

рассеянности хоть и были переведены четыре книги, Воротов не знает, не помнит ничего, кроме слова «memoires» [3, с. 442].

Тем не менее, студенты приходят к выводу, что учительница должна брать на себя ответственность за качество своих уроков. Она обязана контролировать процесс обучения и проверять знания ученика. Один из студентов группы заметил: «Как созвездие Большой Медведицы помогает определить людям направление своего движения, так и учителя призваны способствовать ученикам продвижению по правильному пути». Однако такого качества они не смогли обнаружить у молодой и изящной Алисы Осиповны. Когда Воротов сказал о том, что он хотел начинать изучение французского языка прямо с чтения какого-то произведения в оригинале, Алиса Осиповна не отказала ему в этом, хотя такое предложение было дерзостью для неё. «Как хотите» [3, с. 441] – ответила учительница. После этого неожиданного предложения своего ученика учительница отвечала на вопросы Воротова без охоты, «вяло, путалась и плохо понимала своего ученика...» [3, с. 442]. В чем же было дело? Обиделась ли она, или боялась потерять заработок, или, возможно, была равнодушна к результатам своего труда? На взгляд студентов, третья гипотеза полностью подтверждается, когда Воротов «дал ей полную волю, уж ни о чем не спрашивал ее и не перебивал» [3, с. 443]. Алиса Осиповна переводила по десяти страниц в один урок. Далее студенты отметили, что, будучи студентами, изучающими иностранный язык, они знают, что такая скорость и подобный метод ни к чему хорошему не приведут.

Внешне красивая учительница, Алиса Осиповна, всегда приходила вовремя, также и уходила ровно в восемь часов вечера. В принципе, она действовала строго по ее и Воротова соглашению: урок каждый день должен был продолжаться ровно час, с семи до восьми.

Здесь студенты заметили, что свой первый урок она начала «без всяких предисловий: французская грамматика имеет 26 букв...» [3, с. 441]. Не странно ли? Они сравнили это с ощущением, которое приходит тогда, когда вы еще не помыли овощи, а уже начали готовить еду. Благодаря деталям Чехов тонко подмечает различие между настоящей учительницей и учительницей, описанной Чеховым, Алисой Осиповной, которая не пыталась строить нормальных отношений со своим учеником, а только с ним сухо, холодно, с деловым лицом переговаривалась.

В этом случае, на взгляд обучающихся, не требуется дополнительных интерпретаций. Точки над «і» убедительно расставлены: она необразованна, учить взрослых не умеет и не старается развить свои навыки.

Кроме рассказа «Дорогие уроки» студентам-иностранцам для чтения и анализа был предложен другой рассказ классика – «Зиночка». Сравнивая характеры и внешность двух девушек – Алисы Осиповны («Дорогие уроки») и Зиновки («Зиночка»), им удалось заметить их отличия.

Если Зиновья «очень милое и поэтическое создание» [3, с. 358] и вызывает у читателей ощущение, что она нежная, слабая по характеру девушка, так как умудрилась быть под шантажом со стороны десятилетнего мальчишки в течение длительного времени, то учительница Алиса Осиповна является сильной личностью, которая знает, чего она хочет, и как ей достичь своих целей. Ее слова о том, что: «она кончила курс в частном пансионе и имеет права домашней учительницы, отец ее недавно умер от скарлатины, мать жива и делает цветы, а она сама, m-lle Анкет, до обеда занимается в частном пансионе, а после обеда, до самого вечера, ходит по хорошим домам и дает уроки» (46, 440) говорят о том, что девушка небогата. Ей пришлось много работать, чтобы достойно жить. Ее плечи довольно широкие, возможно, «...кроме уроков, занимается еще чем-нибудь» [3, с. 441]. Ничего не говорится о ее местожительстве, о том, каковы условия её проживания, но, без сомнения, она умеет наслаждаться жизнью. Она была по «...последней моде, изысканно одетая барышня», которой «...по коротким кудрявым волосам и неестественно тонкой талии можно было дать не больше 18 лет» [3, с. 440]. Нежный запах духов всегда оставался после ее посещения. Хотя работала она много, целеустремленная учительница всегда успевала и свои волосы завивать.

Студенты отметили, что у каждого человека есть право устраивать жизнь по своему желанию, стремиться к лучшему, к совершенству. Однако у них создалось впечатление, что Алиса Осиповна в своей жизни потеряла многое другое, что ценится не меньше, чем деньги, богатство или внешность. Отсутствие душевных ценностей постепенно превратили ее в равнодушного человека, который «пришел говорить только о деньгах» [3, с. 440]. В погоне за деньгами Алиса Осиповна не преподавала, а «перелистывала страницы...» [3, с. 443]. Воротов считал, что её судить нельзя, а должно жалеть: «Очень приятно видеть девушек, зарабатывающих себе кусок хлеба...с другой же стороны, очень неприятно видеть, что нужда не щадит даже таких изящных и хорошеньких девиц, как эта Алиса Осиповна, и ей также приходится вести борьбу за существование. Беда!...» [3, с. 440].

Также обучающиеся проявили интерес к названию рассказа «Дорогие уроки». Изучение творчества А.П. Чехова позволило студентам обнаружить несколько привычек, которые Чехов выработал в процессе написания рассказов. Одной из них было то, что Чехов часто давал название рассказу после того, как его написал. Таким образом, они попытались понять, чем же руководствовался автор при выборе названия для своего рассказа. При толковании названия «Дорогие уроки» выявились две группы студентов, которые придерживались разных мнений. Одна группа студентов считала, что Воротов напрасно брал уроки французского языка, потому что кроме слова «memoires», он так ничего и не выучил, хотя, все-таки должен был ежедневно оплачивать

часовое пребывание в доме учительницы. Другая группа полагала, что Воротов вынес очень ценный урок: он понял, что не следует нанимать в качестве учительницы молодую изящную девушку, дабы она не заняла все твои мысли.

Без охоты, спустя рукава, занимается и герой рассказа «Зиночка», но описывается он Чеховым, по мнению студентов, совсем по-другому. Если Воротов показал себя странным, чудаковатым человеком, то Пётр, главный герой в рассказе «Зиночка», «самый толстый из охотников» [4, с. 358], рассказывает о первой ненависти к нему гувернантки Зиновки, когда ему было лет восемь, и был он тогда хитрым, злым мальчиком.

Маленький Петя оказался свидетелем свидания старшего брата Саши и гувернантки Зиновки. Он начал шантажировать молодую девушку, пугая рассказать обо всём маме. Петя пользуется любовной тайной, чтобы делать так, как он хочет: «не учить уроков, ходить в классной вверх ногами и говорить дерзости» [4, с. 362]. В конце концов, он достиг своей цели, открыв эту тайну матери, после чего молодую гувернантку постепенно выживают из дома.

Образ несостоявшейся учительницы также чётко отображён в этих рассказах. Если Алиса Осиповна «кончила курс в частном пансионе и имеет право домашней учительницы» [3, с. 440], то Зиновка «незадолго перед тем была выпущена из института» [4, с. 358]. Обе героини – молодые девушки, и, наверняка, не успели научиться работать с учениками. Кажется, что и Алиса, и Зиновка даже и не стараются правильно вести себя на занятиях, относятся и к урокам, и к своим ученикам с некоторым равнодушием. Ряд сходств и отличий в образах двух гувернанток, выявленных иностранными обучающимися, приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сходные и отличительные черты главных героинь рассказов «Дорогие уроки» и «Зиночка».

Произведения	«Дорогие уроки» (Алиса Осиповна Анкет)
Произведения	«Дорогие уроки» (Алиса Осиповна Анкет)

Внешность героинь	Изящная француженка, еще очень молодая, длинные светлые волосы и неестественно тонкая талия, широкие бедра.
Характер героинь	Сильная и целеустремленная девушка, четко знает, чего хочет. Не хочет потерять работу. Прагматична.

Образование	Она кончила курс в частном пансионе и имеет
Работа	Дает частные уроки
Отношения с учеником	Работает с взрослым человеком. Не пыталась строить нормальные отно переговаривалась с ним сухо, холодно, с делов Приходила вовремя, а также уходила ровно в 8 как ее попросил. Поняла, что Воротов влюблён в неё, но не п потеряла бы заработок. Всегда сохраняла самообладание.

Интерес к работе	С равнодушием относится к урокам, не думая, перелистывает страницы книги.

Профессиональные качества	Она плохо понимала и не стремилась понять с
Корыстные интересы	Она была занята мыслями о деньгах.

В заключение отметим, что изучение и анализ иностранными обучающимися указанных произведений «на уровне междисциплинарности» [1, с. 137] позволило добиться позитивного

результата в плане развития и языковой, и лингвистической, и профессиональной компетенций иностранных студентов.

Литература

1. Петрова Л.Г., Дун Лин, Дин Синь. Лингвокультурологический анализ концепта «вода» в русском и китайском языках в методических целях // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2022. – Вып. 75. – Ч. 3. – 320 с.
2. Петрова Л.Г., Тьу Тхи Тхюи Хонг. Иностранные студенты 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. – 770 с. с. 332–336.
3. Чехов А.П. «Дорогие уроки» // А.П. Чехов. Собрание сочинений в 8-ми томах. Том 3. [Рассказы], 1886–1887. Москва : «Правда», 1970. с. 439–445.
4. Чехов А.П. «Зиночка» // А.П. Чехов. Собрание сочинений в 8-ми томах. – Т. 3. – [Рассказы], 1886–1887. Москва : «Правда», 1970. С. 358–363.

Petrova L.G.

Belgorod National Research University

Reading and analysis by foreign students authentic texts of Russian classical writers: an interdisciplinary resource

The article considers the possibility of implementing interdisciplinary teaching of Russian to foreign students. It is noted that students in the process of mastering the studied language draw their knowledge from a number of related sciences, such as linguoculturology, lexicology, literature, methods of teaching Russian as a foreign language, a practical course of the Russian language, analytical reading, etc. The attention is focused on the linguistic and methodological potential of authentic texts of Russian classical writers in the development of linguistic, linguistic and professional competencies of foreign students.

Keywords: Russian as a foreign language, authentic texts, Russian classical writers, interdisciplinary nature of teaching.

Пикалова Анна Николаевна

Астраханский государственный медицинский университет
anna11pikalova@gmail.com

Чугунова Елизавета Владимировна

Российский государственный гуманитарный университет
eustagoes2hollywood@gmail.com

Специфика изучения русских прилагательных арабскими студентами (начальный этап)

Статья раскрывает основные проблемы освоения русских прилагательных арабскими студентами. Приводится сравнительная характеристика основных грамматических аспектов прилагательных в русском и арабском языках, выявлены наиболее распространённые ошибки учащихся.

Ключевые слова: прилагательные, арабские студенты, русский как иностранный, сравнительный анализ.

Имя прилагательное является одной из самых сложных и интересных тем в [1]методике преподавания русского как иностранного. Особенности формообразования, широкий семантический спектр и ситуативность использования (особенно в литературе) делают эту часть речи трудной для освоения иностранными студентами. Ниже будут рассмотрены и сопоставлены характеристики прилагательных русского и арабского языков, их функционирование в процессе интерференции. Имя прилагательное в русском языке обладает словоизменительными морфологическими категориями (род, число, падеж) [2, с. 15]. Отметим ряд грамматических особенностей прилагательных в русском языке:

– русские прилагательные должны согласовываться с существительными в роде, числе и падеже, и если категория рода и/или числа может существовать в родном языке учащегося, то категория падежа- явление новое (новый дом- нового дома- новому дому...)

– русские прилагательные имеют формы компаратива и суперлатива, отдельные случаи их образования нуждаются в дополнительном комментарии педагога (хороший- лучше- лучший, плохой- хуже, худший);

– русские прилагательные с несколькими значениями могут ввести в заблуждение как учащихся на начальном этапе, так и на продвинутом (золотой браслет- золотая молодёжь- золотые годы).

Прилагательные в арабском и русском языках имеют ряд сходств с грамматической точки зрения. Они включают в себя:

– согласование прилагательного с существительным в роде, падеже и, в арабском в случае с одушевленными существительными, числе. Прилагательное в арабском языке, как и в русском, имеет падежные формы, изменяется по числам и родам. [1, с. 301]. Например, так склоняется словосочетание «مصري فلاح» («египетский крестьянин») в мужском роде:

Таблица 1. Склонение словосочетания «Египетский крестьянин»

	ед. Ч.	Мн. Ч.
Им. П.	مِصرِيٌّ فِلاحٌ [фаллахун мысрийюн]	مِصرِيٌّ فِلاحٌ [фаллахууна мысрийююна]
Р. П.	مِصرِيٍّ فِلاحٍ [фаллахин мысрийин]	مِصرِيٍّ فِلاحٍ [фаллахиина мысрийиина]

В. П.	أَيْرُصِمِّ أَحْلَافَ [фаллахан мысрийян]	نَبِيرُصِمِّ نَحْلَافَ [фаллахиина мысрийиина]

А так склоняется словосочетание «مصرية فلاحه» («египетская крестьянка»):

Таблица 2. Склонение словосочетания «Египетская крестьянка»

	ед. Ч.	Мн. Ч.
Им. П.	أَيْرُصِمِّ أَحْلَافَ [фаллахатун мысрийятун]	نَبِيرُصِمِّ نَحْلَافَ [фаллахаатун мысрийяятун]
Р. П.	أَيْرُصِمِّ أَحْلَافَ [фаллахатин мысрийятин]	نَبِيرُصِمِّ نَحْلَافَ [фаллахаатин мысрийятин]
В. П.	أَيْرُصِمِّ أَحْلَافَ [фаллахатан мысрийятан]	نَبِيرُصِمِّ نَحْلَافَ [фаллахаатин мысрийятин]

– разделение прилагательных на качественные и относительные. Качественные обозначают внешние и внутренние признаки, которые могут проявляться в явлениях, предметах или лицах в большей или меньшей степени, например, «كَبِير» [кябир] («большой»). Относительные прилагательные указывают на характеристики предмета, связанные с материалом, происхождением, местонахождением, временем и т. д. И не имеют степеней сравнения («صُوفِي» [суфий] - «шерстяной»). [3, с.84].

– использование сравнительной и превосходной степеней прилагательных. И в русском, и в арабском языках качественные прилагательные могут быть использованы в сравнительной и превосходной формах для обозначения большей или меньшей степени проявления признака в предмете. Например, прилагательное «قَصِير» [касыр] («короткий») имеет сравнительную («أَقْصَر» [аксар] - «короче») и превосходную («الْأَقْصَر» [аль-аксар] - «самый короткий») формы. [3, с. 90]

- образование прилагательных от других частей речи. В обоих языках можно образовывать прилагательные от существительных, глаголов или других прилагательных, что свидетельствует о гибкости и выразительности русского и арабского. К примеру, прилагательное «صُوفِي» [суфий] («шерстяной») образовано от существительного «صُوف» [суф] - «шерсть».

– широкое лексическое разнообразие. В арабском и русском языках существует множество прилагательных, которые позволяют описать предметы, людей и явления различными способами.

Изучение русских прилагательных арабскими студентами на начальном этапе представляет особую сложность, так как объяснение данной темы затрагивает несколько аспектов языка (акцентуация, фонетика) и требует от учащихся хороших базовых знаний. Освоение прилагательных на начальном этапе представляет большую трудность для иностранных студентов по ряду следующих причин:

– явление грамматической интерференции особенно часто можно наблюдать у учащихся стран Северной Африки, так как включается использование грамматики французского языка (большая город- *la ville grande*, во французском- женский род);

– непонимание формообразования прилагательных одного рода с разными окончаниями. Это может быть связано с отсутствием языкового опыта, регулярного повторения материала и практики его с носителями языка (красивый, хороший, дорогой);

– явление омофонии у некоторых форм прилагательных, например, формы среднего рода и множественного числа (хорошее-хорошие);

– непонимание понятия рода у имён существительных и затруднения категории рода имён прилагательных, что может быть связано с отсутствием понимания материала по теме “категория рода имён существительных”;

– неразделение имени прилагательного и наречия и непонимание их функционирования, приводящее ошибкам в письменной и устной речи (это хорошее кафе – это хорошо кафе).

Объяснение материала по теме «Имя прилагательное» может занять большое количество времени. Следует учитывать, что помимо вовлечённости педагога данная тема требует высокой мотивации и со стороны учащихся, их желания говорить по-русски красиво и грамотно.

Литература

1. Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно историческом освещении. –Москва: Восточ. Лит., 2001. – 590 с.
2. Кузнецова М.В. Работа над русскими прилагательными в аспекте преподавания РКИ // Вестник РУДН. – 2005-2006. – № 1– С. 19-25.

3. Кузьмин С.А. Учебник арабского языка. Для первого года обучения. – Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. – 383 с.

Pikalova A.N.

Astrakhan State Medical University

Chugunova E.V.

Russian State University for the Humanities

Specifics of the study of Russian adjectives by Arab students (entry level)

The article reveals the main problems of mastering Russian adjectives by Arab students. A comparative description of the main grammatical aspects of adjectives in Russian and Arabic is given, the most common mistakes of students are revealed.

Keywords: adjectives, Arab students, Russian as a foreign language, comparative analysis.

Пожидаева Елена Валерьевна

Шайдуллина Айгуль Радиковна

Государственный институт русского языка

им. А.С.Пушкина

EVPozhidaeva@pushkin.institute ; shaidullinaaj@yandex.ru

Лингвокультурный потенциал интернет-мемов и его реализация на уроках РКИ

В статье рассматривается лингвокультурный потенциал интернет-мемов и возможности его реализации на уроках русского как иностранного. Описаны основные результаты эмпирического эксперимента с участием российских и китайских обучающихся по определению национально-культурного потенциала интернет-мемов.

Ключевые слова: лингвокультурология, интернет-мем, лингвокультурные особенности интернет-мемов.

На сегодняшний день одной из быстро развивающихся областей гуманитарного знания является лингвокультурология.

Задачей лингвокультурологии как филологической науки, по мнению Зиновьевой Е. И., является исследование «различных способов представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса.» [6] Особый интерес у лингвокультурологов вызывают прецедентные феномены, передаваемые посредством интернет-коммуникации – интернет-мемы.

Термин интернет-мем появился в конце XX века и обозначает единицу значимой для культуры информации. Мемом является любая идея, символ, манера или образ действия, осознанно или неосознанно передаваемые от человека к человеку посредством речи, письма, видео, ритуалов, жестов и т. д. [1]

Термин интернет-мем впервые был использован английским ученым Ричардом Докинзом в 1976 году, именно он положил начало зарождению меметики как науки.[4] Далее идеи Р. Докинза развивает Ричард Броуди в своей работе «Психические вирусы», [9] где он рассматривает «мем»

не только как сознание, но и с точки зрения культуры и мысли. С другой стороны Томас Бретт также опирается на работу Докинза, и в своей брошюре «Руководство по мемам: путеводитель пользователя по вирусам сознания» пишет, что «мемы – это фундаментальные воспроизводящие единицы культурной эволюции... Отдельные слоганы, лозунги-заклинания, музыкальные мелодии, визуальные изображения, изобретения, мода – типичные мемы» [3]. Следовательно, мем становится универсальной культурной единицей, которая способна к саморепликации, и следствием чего двигателем культурной эволюции.

С каждым днем интернет-пространство увеличивает свою аудиторию, а вместе с ним и количество интернет-мемов. Интернет-пользователи все чаще находят необычные творческие подходы и решения в создании интернет-мемов, посвящая их различным темам и событиям. Такие знаковые события отражают культурные ценности, нормы, историю и мемы, основанные на них, могут выступать квинтэссенцией культурного кода и применяться на уроках по культурологии, межкультурной коммуникации и в рамках изучения языка. Однако не каждый интернет-мем может быть использован на уроках РКИ.

Существуют разные способы применения мемов на уроках РКИ. В целом, можно сказать, что они похожи на методику работы с лексическими и/или текстовыми единицами и включает в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.[6]

На первом этапе преподавателю нужно замотивировать обучающихся на работу с интернет-мемами, снять языковые трудности, с которыми они могут столкнуться. На втором этапе преподаватель демонстрирует обучающимся мем и проверяет понимание, используя вопросно-ответную технику, а также обращает особое внимание на лексику, не имеющую эквивалентов и специфичный лингвокультурный компонент, который содержится в меме. На третьем этапе обучающийся осваивает полученную лингвокультурную информацию, которую он получил в ходе занятия, тем самым развивает свое толерантное отношение к другой культуре. Следовательно, работа с интернет-мемами играет очень важную роль в формировании у обучающихся социокультурных компетенций, ведь мем — это не только картинка с текстом, но и символ языка Интернета как средства обучения.

Стоит отметить, что перед уроком преподавателю необходимо провести подготовку, а именно выбрать те мемы, которые будут подходить под цели, задачи урока, а также уровень и возраст обучающихся. Помимо этого, нужно подобрать специальные упражнения и определить их последовательность, чтобы раскрыть смысл мема. При подборе заданий целесообразно использовать упражнения, которые подходят для работы с текстом. Например: вопрос-ответ; передать содержание мема своими словами или одним словом; подобрать синонимы/антонимы;

соединить между собой текстовые части мема, либо картинку и текст; придумать продолжение; составить монолог/диалог, используя фразы из мема и т.д.

При работе с интернет-мемами преподавателю желательно уметь пользоваться современными информационными технологиями как для создания заданий с готовыми мемами, так и программами для создания своего уникального мема. Например, на сайтах Meme-arsenal.com и anytools.pro можно быстро подобрать шаблон или сгенерировать свой мем.

В рамках определения значимости лингвокультурной составляющей в меме и возможностей их использования на уроке РКИ, нами был проведен эмпирический эксперимент на материале выборки из 30 мемов при участии студентов из Китая и России. В качестве материала исследования были отобраны все виды мемов: двусоставные, персонажные, синтаксические, ситуативные и компаративные, выполняющие различные функции: репрезентации идеи, трансляции идеологии, репрезентации индивида, репрезентации сообщества, коммуникации в сообществе, интеграции сообщества, идентификации и информирования. [11]

Мемы отбирались по принципу прецедентности и частоты использования, в частности, мемы с изображением эмоций, людей и животных из кино- и мультфильмов, а также персонажи популярных книг.

В эксперименте приняли участие китайские студенты 3-4 курсов Восточно-китайского педагогического университета (г. Шанхай), а также студенты Циндаоского университета науки и технологий (г. Циндао), и русскоговорящие обучающиеся из Нижнекамского педагогического колледжа (р. Татарстан, г. Нижнекамск). Студентам было предложено пройти тестирование открытого типа в свободной форме изложения. Эксперимент включал в 2 части. Сначала китайским студентам были предложены разные выражения лица (интернет-мемы без текста), по которым стояла задача определить чувства человека, который отправляет такие мемы, и в каких ситуациях в целом их можно использовать. Во второй части эксперимента студентам уже были предложены мемы с текстом, где обучающиеся описывали смысл интернет-мемов и ситуации уместные для их использования. Затем эти же задания были предложены российским обучающимся. Статистика строилась на частоте повторяющихся синонимичных слов или выражений, после чего выводилось часто встречаемое текстовое значение. В общей сложности в эксперименте приняли участие около 60 обучающихся. Примерно одинаковое количество представителей каждой из наций.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты: треть мемов в количестве 10 штук была воспринята одинаково, что говорит об универсальности некоторых мемов. Представители разных культур видели в таких мемах и описывали одну и ту же эмоцию и

интерпретировали такой мем одинаково. Например (рис.1), данный мем как китайские, так и российские студенты описали как задумчивость, усталость, беспокойство. Ситуация для использования – не понимаешь, как ответить или не знаешь, что делать.

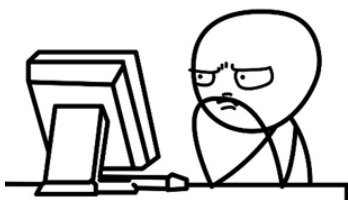


Рис. 1

Однако, 15 интернет-мемов из 30 были восприняты обучающимися Китая и России по-разному, в частности, мемы с аллюзией на советские фильмы. Так например (рис.2), «Это я удачно зашёл» — прецедентные слова Жоржа Милославского из комедии «Иван Васильевич меняет профессию» были восприняты 13 китайскими студентами как хвальба или что-то радостное, другие 12 обучающихся не смогли описать значение.

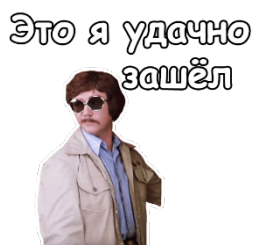


Рис. 2

Другой пример с интернет-мемом (рис.3.) русскоговорящие студенты в большинстве восприняли как умиление, и описали контекст для использования как ситуацию, когда человека что-то очень растрогало. В это же время китайские студенты увидели нечто печальное, грустное и определили, что его можно использовать, когда случилось что-то плохое. Такой простой, но иллюстративный пример говорит нам о том, что, преподавая русский язык на примере мемов, необходимо обращать особое внимание на тот национально-культурный фон, на который опирается адресат при его интерпретации.



Рис. 3

Мемы обладают богатым лингвокультурным потенциалом, который может быть использован на уроке РКИ как источник культурно-специфичной информации, что открывает новые возможности для формирования социокультурной компетентности обучающихся. Создание корпуса интернет-мемов с учетом их лингвокультурных характеристик могло бы обеспечить преподавателя РКИ корпусом элементов, содержащих базовую культурную информацию, что в будущем является одним из направлений развития данной темы как основы для серии упражнений, направленных на решение методических задач.

Литература

1. Артемьева Е.Ю. Лингвокультурная составляющая современного политического процесса (специфика англоязычных государств): автореф. Дис. ... канд. Полит. Наук. –Н. Новгород, 2003. – 21 с.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. –Москва: Языки русской культуры, 1999. – С. 200.
3. Бретт Томас. Руководство по мемам: путеводитель пользователя по вирусам сознания / Томас Бретт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://memysoznaniya.html> (дата обращения: 15.01.2023)
4. Докинз Р. Эгоистичный ген / Р. Докинз. – Москва: Мир, 1993. – С. 250-260.
5. Дуглас Рашкофф. Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на ваше сознание. / Дуглас Рашкофф. – Москва: Ультра-культура, 2003. – 363 с.
6. Гуторенко Л.С. Прецедентность в креолизованных текстах комического характера в современной интернет-коммуникации (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –2017. –№. 3-3. – С. 82-85.
7. Зиновьева Н.А. Роль интернет-мемов в воспроизводстве интернет-культуры // Санкт-Петербургский Государственный Университет. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/32403/1/klo_2015_25.pdf

8. Зиновьева Е. И. Лингвокультурология: от теории к практике. Учебник. — СПб.: СПбГУ; Нестор-История, 2016. — С. 5-16.
9. Броуди Ричард. Психические вирусы. Как программируют ваше сознание/Пер. С англ. Л. В. Афанасьевой. — Москва: Поколение, 2007. — 304 с.
10. Савицкая, Т.Е. Интернет-мемы как феномен массовой культуры / Т.Е. Савицкая // Культура в современном мире. — 2013. — № 3. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: [http://infoculture.rsl.ru/NIKLib\(10.01.2023\)](http://infoculture.rsl.ru/NIKLib(10.01.2023))
11. Теремова Р. М. Лингвокультурологические доминанты в процессе обучения русскому языку как иностранному / Р. М. Теремова // Язык. Культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. — СПб.: Изд-во Рос. Гос. Пед. Ун-та им. А. И. Герцена. — 2009. — С. 254–259. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9300404> (дата обращения: (06.01.2023)).
12. Щурина Ю.В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный Диалог [Электронный ресурс]. — Режим доступа: URL: <https://elibrary.ru/> (21.01.2023).
13. Ховричев А. И. Типология мемов // Сияние. [Электронный ресурс] — URL: <http://the-korobka.blogspot.com.by/2015/12/blog-post.html> (дата обращения: 28.02.2023).
14. Часовский Н. В. Интернет-мем как особый жанр коммуникации / Н. В. Часовский // Учен. Зап. Забайк. Гос. Ун-та. Сер. Филология. Востоковедение. — 2015. — С.110-113. [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.elibrary.ru/item> (дата обращения: 20.01.2023).

Pozhidaeva Elena V.

Shaidullina Aigul R.

Pushkin State Russian Language Institute

Internet memes: linguistic and cultural potential and its implementation in the lessons of Russian as a foreign language

The article discusses the linguacultural potential of Internet memes and the possibility of its implementation in the lessons of Russian as a foreign language. The main results of an empirical experiment with the participation of Russian and Chinese students for the national cultural component identification of Internet memes are described.

Keywords: linguoculturology, Internet meme, linguacultural features of Internet memes.

Значимость русского языка в междисциплинарном подходе обучения детей ДОО

В данной статье представлены результаты анкетирования педагогов дошкольных групп, с целью определения их мнения значимости русского языка в междисциплинарном подходе обучения детей ДОО. При этом педагоги отмечали, как положительные, так и отрицательные стороны такого подхода.

Ключевые слова: русский язык, междисциплинарный подход, дошкольная образовательная организация, дошкольники.

Междисциплинарный подход – это не только взаимодействие педагогов ДОО, но и использование ими различных подходов, методов и приёмов, которые в конечном итоге приведут к желаемому результату.

Дошкольные группы – отличный показатель междисциплинарного подхода, т.к. соответствуют планированию лексических тем, которые отрабатываются на многих занятиях. При этом русский язык является неотъемлемой частью этих занятий, что и доказывает нам актуальность данного исследования. Дети учатся не только говорить, но и слушать правильную русскую речь, что влияет на развитие их речевых возможностей. В процессе обучения они сталкиваются со всеми разделами русского языка.

Нами было разработано анкетирование педагогов ДОО с целью уточнения их мнения значимости русского языка в междисциплинарном подходе обучения детей ДОО. Анкета состояла из 5 вопросов закрытого и открытого типа. Вопросы представлены ниже.

1. Используете ли Вы междисциплинарный подход в обучении детей?

- ☐ Да
- ☐ Нет

2. Какие положительные стороны Вы можете отметить при применении междисциплинарного подхода

- ☐ Дети лучше усваивают материал
- ☐ Быстрая подготовка к занятиям
- ☐ Самообразование
- ☐ Другое _____

3. Какие отрицательные стороны Вы можете отметить при применении междисциплинарного подхода?

- ☐ Поиск материалов занимает большое количество времени
- ☐ Не все дети усваивают материал
- ☐ Сложность при взаимодействии с другими специалистами
- ☐ Другое _____

4. Какую значимость несёт русский язык в междисциплинарном подходе по шкале от 1 до 5, где 1- не несёт значимость, 5- несёт наивысшую значимость.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

5. Какие занятия Вы считаете самыми важными в ДОО?

- ☐ _____

Таким образом, мы сделали выводы, что все педагоги используют междисциплинарный подход в своей работе. Большинство отметило, что видят положительные стороны в динамике усвоения материала детьми, а также 57% считает, что такой подход влияет и на самообразование педагога. В отрицательных сторонах наибольший процент показал, что поиск материала занимает большое количество времени, это отметило 71%. И 42% отметило, что испытывают трудности при взаимодействии с другими специалистами образовательной организации. Все педагоги отметили высокую значимость русского языка в междисциплинарном подходе, а также, что все дисциплины очень важны для развития ребёнка.

Prokopenko Olga Vladimirovna

State budgetary educational institution of the city of Moscow

“School No. 1601 named after the Hero of the Soviet Union E.K. Lyutikov”

The importance of the Russian language in the interdisciplinary approach of teaching preschool children

This article presents the results of a survey of preschool teachers in order to determine their opinion on the importance of the Russian language in an interdisciplinary approach to teaching preschool children. At the same time, the teachers noted both the positive and negative sides of this approach.

Keywords: Russian language, interdisciplinary approach, preschool educational organization, preschoolers.

Разумкова Надежда Васильевна
Тюменский государственный университет
18nadezhda3@mail.ru

Аспекты восприятия поэтического текста в ракурсе межкультурной коммуникации

В статье представлены результаты эксперимента на установление степени понимания русского поэтического текста китайскими читателями. Цель – определить, в какой мере интерпретация стихотворения соответствует авторскому замыслу. Предмет исследования включает в себя содержательную проблему, учебно-познавательную задачу и связанный с ними этнокультурный контекст. В основу анализа положены лексико-семантические особенности толкования респондентами лирического произведения. Особое внимание уделено проблеме межъязыковых преобразований. Выводы обобщаются в следующих суждениях. В рамках функционального подхода восприятие поэтического текста представляет собой творческий процесс, в котором выделяются три стороны: восприятие как видение (впечатления), восприятие как понимание (интерпретация), восприятие как отношение (конструирование встречного текста средствами неродного языка). Картина впечатлений иностранцев не всегда совпадает с авторскими представлениями. Рецептивная деятельность сопровождается «когнитивным сдвигом» в ассоциативном развитии мысли при восприятии феноменов чужой культуры. Переложение содержания лирического текста в повествовательном жанре представляет собой сложное интеллектуальное упражнение, которое диагностирует *minimum minimumum* лингвистических и общекультурных компетенций у испытуемых. Думается, подобные задания мотивируют обучающихся на постоянный поиск новых знаний, чтобы чувствовать себя достаточно уверенно в реальном общении с носителями русского языка.

Ключевые слова: восприятие, картина мира, лингвистический анализ художественного текста, межкультурная коммуникация

Теоретико-практическая значимость заявленной темы, на наш взгляд, актуальна как в научных, так и в учебных целях. Анализ художественного текста в аспекте межкультурной коммуникации перспективен, прежде всего, в рамках русистики и лингводидактики: во-первых, происходит оптимизация процесса обучения иностранцев русскому языку; во-вторых, текст выступает в качестве критерия владения изучаемым языком (умений читать, понимать, интерпретировать, обсуждать), будучи основным показателем коммуникативно-речевых компетенций обучающихся. Как выяснилось в ходе беседы с иностранными студентами, мощным стимулом к изучению русского языка у них было желание читать в оригинале произведения русских писателей.

Заголовок статьи содержит понятия «восприятие», «текст», «межкультурная коммуникация», за которыми стоит огромное количество научных работ, отражающих различные подходы (филологический, когнитивный, психологический и др.), и каждый из них влечет за собой шлейф вопросов. В свете парадигмы современных когнитивных исследований представляется логичным и методологически обоснованным изменить ракурс анализа художественных текстов, применив к ним дискурсный, концептуальный, коммуникативный анализ. С позиций когнитивного

подхода, любое художественное произведение предстает как особый знак, который объединяет текст (продукт речемыслительной деятельности, обладающий информативной и содержательной самодостаточностью [2, с. 114-127]) и сознание отношениями взаимообусловленности. Смысловые и общекультурные доминанты, как правило, идут вразрез с особенностями национальной картины мира воспринимающего.

Межкультурная коммуникация трактуется как вид информационного обмена языковых и культурных систем [1, с. 9]). «Мы говорим о межкультурном взаимодействии и межкультурной коммуникации, когда партнёры по коммуникации являются представителями различных культур и осознают это, то есть когда присутствует взаимное ощущение «чужеродности» партнёра. Под межкультурными отношениями подразумеваются все отношения, участники которых используют не только собственную систему кодировки, нормы, установки и формы поведения, принятые в родной культуре, но и сталкиваются с иными» [4, с. 12].

Общение между представителями различных лингвокультурных сообществ возможно только в том случае, если коммуниканты владеют общим кодом и могут ассоциировать подобные ментальные образы. Заполнение лакун в тексте осуществляется посредством раскрытия смысла слова для облегчения понимания реципиентом фрагмента чужой культуры, воплощенного в слове. Возможны quasi-совпадения, которые способствуют пониманию национальных феноменов, несмотря на то, что они порождают различные ассоциации.

Межкультурная коммуникация органично связана с проблемой интерпретации одного и того же текста разными представителями национальной культуры. Понятие «интерпретация» предполагает «работу мышления, которая состоит в расшифровке смысла, скрывающегося за очевидным смыслом, в выявлении уровней значения» (Рикёр [4, с. 44]). Текст рассматривается как определенным образом организованное семантическое и формально-грамматическое единство.

Рассматривая проблему понимания как ключевую категорию межкультурной коммуникации, важно отметить особую роль поэзии, черпающей знания из источника жизни в наиболее концентрированной и эмоциональной форме. Поэты, постигая действительность, открывают эту действительность с новой стороны. Познание осуществляется с опорой на художественный образ: все узнается, но далеко не все в адекватном понимании. Художественный образ содержит отпечаток личности писателя: в слово переводится его восприятие мира. Перед тем как получить выражение в поэтических строках, восприятие проходит через состояние души поэта.

Восприятие поэтического текста зависит не только от сложности его структуры произведения, но и художественной значимости, которая будит воображение читателя. Воспринимающий выступает как соавтор: он интерпретирует произведение, оценивает его в свете

личного опыта под действием ассоциаций, погружается в мысли автора. Разумеется, понимание текста определяют такие условия, как степень владения языком, на котором написан текст, уровень знания глобальной ситуации, жизненный опыт.

Умственная переработка текстовой информации реализуется в перефразировании содержания текста не только на родном, но и на изучаемом иностранном языке. Представления служат важным вспомогательным средством извлечения информации. Русская литература является одновременно одним из наиболее доступных способов знакомства с русской культурой. Оригинальный синтез универсальных человеческих ценностей и национального менталитета занимает важное место в обучении РКИ как эффективная форма образования и воспитания.

Цель – двоякая: во-первых, выяснить понимание и восприятие носителями китайского языка русского поэтического текста; во-вторых, определить способы передачи содержания стихотворного текста средствами русского языка в жанре нарратива.

Источником послужило стихотворение Екатерины Яковлевой «Старый дом у реки, где на привязи лодка...», опубликованное в ее дебютном сборнике [7]. Чистые и светлые стихи современницы очаровывают своей простой формой и глубиной содержания. Лирические миниатюры, тонко передающие мировосприятие автора, воспитывают у читателя способность благодарить и радоваться, несмотря на трудности и невзгоды, помогают разглядеть ценность и полноту повседневного бытия. Всматриваясь в окружающий материально-предметный мир, поэтическая мысль совершает своеобразный путь от внешнего мира к внутреннему миру. Автор раскрывает своё видение малой родины, где прошло ее детство, что позволяет писать о любви к русской старине со знанием практической стороны.

Анализируемое стихотворение написано в четыре строфы, в которых использована открытая рифмовка (*лодка – скобка*) и закрытая (*песок – бок*). Есть рифмы открытые (*скрипки – улыбке*) и закрытые (*рыдать – угадать*). Тема четверостиший проста для читателя: она фокусируется в образе старого дома, задающего веер возможностей своей интерпретации, так как заключает в себе несколько смыслов. Сюжет представляет собой повествование о личном событии, скорее реальном, чем воображаемом, компактно уложился в четырех четверостишиях. В лирической ситуации пересекаются два пространства. Внешнее пространство отмечено локативными комплексами *река, лодка, дом, окно, двор, поленница дров, поле*. В интерьере дома описаны предметы быта: *икона, гармонь, рушник, ведро с молоком*. Каждая лирическая деталь является сигналом явственно ощущаемой ностальгической тональности, любви к русской старине.

Ход эксперимента. Информантам (студенты второго курса факультета русского языка Цюйфуского педагогического университета) предъявляется текст стихотворения. Ставятся

следующие задачи: 1) выразительно прочесть текст; 2) определить тему и стихотворения; 3) распределить слова в лексико-грамматические группы; обнаружить связи между отдельными фрагментами текста; определить факторы, образующие семантическое пространство; сопоставить эмотивный контур семантического пространства с данными описания персонажей и предметов; рассмотреть текст как пространственно-временную систему.

Информанты производят распределение слов по микротемам, опираясь на значения слов, консультируясь со словарем. Этому способствуют задания: определить тему текста, определить структурные единицы (аналитическая деятельность испытуемых), распределить слова по выделенным группам и тем самым выяснить сферу активности каждой единицы. Интерпретация текста порождает разные сценарии анализа и синтеза текста, при этом, русское слово может стать компонентом широкого тематического поля.

С целью определения специфики восприятия и понимания текста стихотворения было предложено задание на выработку направляемой версии интерпретации стихотворения. Для этого был использован опросник с заданием, отметить наиболее интересные фрагменты текста, вызывающие у респондентов удивление.

Образ *старого дома*, рожденный воображением и вдохновением Е. Яковлевой, предоставляет читателю возможность разных трактовок его воплощения и способен раскрываться разными признаками. Согласно утверждению С.М. Толстой, «признак – это та сторона познаваемого объекта, которая задается познающим субъектом в качестве релевантной, с помощью которой он идентифицирует и сравнивает объекты» [5, с. 9]. Используемые автором художественно-выразительные средства создают узнаваемый образ *старого дома*. Лирические реалии представлены в конкретно-чувственных образах. На лексико-семантическом уровне наглядная картина домашнего пространства переживается эмоционально. Локус *старого дома* в восприятии лирической героини представляет собой часть мира ее детства, которое невозможно ни забыть, ни вернуть: *Я была здесь счастливой когда-то* В качестве эстетического реквизита заявлены декоративные элементы, вербально представленные этнографическими образами – *икона, калина, рушник*, которые детализируют описываемую лирическую ситуацию, создают атмосферу уютной старины, красоты и творчества. Содержателен признак безмолвия – *притихла гармонь*.

Результаты осмысления русскоязычного текста стихотворения с учетом единства содержания и формы выражения предлагалось оформить в виде «встречного текста». Студенты изложили в прозе свою версию стихотворения.

В процессе изучения полученных откликов на прочитанный текст были зафиксированы слова, обозначающие предметы и явления, не имеющие соответствий в китайской лингвокультуре.

Г.Д. Томахин определяет такие понятия термином «денотативные реалии» и «коннотативные реалии», уточняя, что коннотативные реалии, в противоположность денотативным, обозначают предметы, не отличающиеся от аналогичных предметов сопоставляемых культур, но получившие в данной культуре дополнительные значения, основанные на культурно-исторических ассоциациях, присущих данной культуре [6, с. 14].

Как показал наш анализ, у информантов возникли трудности в поиске репрезентативных соответствий таким словам, обозначающим предметы русского обихода, как *икона*, *калина*, *рушник*, *гармонь*. Осмысление ассоциативного «ореола» слова, чуждого китайской лингвокультуре, оказалось непреодолимым препятствием.

Обстоятельный комментарий к денотативным реалиям (*икона*, *рушник*, *гармонь*) и коннотативной реалии (*калина*) не будет излишним. Согласно представлениям русского народа, *калина* символизирует красоту, любовь, долголетие семьи, бессмертие рода. В этом стихотворении лексема *калина* в качестве семантического признака «декоративная деталь домашнего пространства» изначально детализирует образ *старого дома*, получает дополнительные коннотации, заимствованные у когнитивной структуры «двойные рамы» (пространство между рамами окон, заполненное паклей, стружками, украшенное из эстетических соображений ягодами калины). В тексте-оригинале мы читаем: *Между рамами окон краснеет калина*. В версиях встречного текста актуализируется биологический признак калины – кустарник с ярко-красными ягодами, который растет перед окнами дома. Восприятие респондентами поэтической фразы на русском языке получило причудливую интерпретацию: *Земляника спела среди окон*; *Малина краснеет в оконной раме*; *Клюква красная между оконными рамами*; *Мама поставила за окнами красную сливу созреть*. Ассоциативные ряды, близкие тем, в которые включается русский образ *калины*, могут возникнуть у китайца лишь при упоминании *сливового дерева*.

Иллюстрацией когнитивного «сдвига» в восприятии китайских респондентов могут служить поэтические контексты, в которых встречаются реалии *икона*, *гармонь*, *рушник*, объективирующие этнографические и духовно-нравственные признаки *старого дома*. В сознании же китайца *икона* (особый предмет поклонения в доме православного человека) воспринимается в нейтральном качестве – живописное полотно, так как в китайском культурном стандарте данный феномен отсутствует. В стихотворении мы читаем: *Распустились на старой иконе цветы*. Перефразируя поэтическую строку, информанты домысливают содержание: *Христианская картина*; *Старая картина*; *Красивые бумажные узоры распустятся около иконописи*; *Белый цветочный орнамент*. В процессе поиска вербальной близости к первоисточнику информанты искажают художественный смысл концептосферы стихотворения, связанный с образом *старого дома*.

Обращает на себя внимание пример, демонстрирующий трансляцию образа *рушника*, семантическая структура которого организуется с учетом следующих словарных коннотаций: «изделие русского народного промысла», «полотенце ритуального назначения», имеющее «глубокий символический смысл», выступающее «в качестве оберега и украшения жилища». В совокупности смысловые компоненты генерируют образ *старого дома*, в котором *рушник* является непременным атрибутом жилища. В тексте читаем: *И притихла гармонь под цветным рушником*. Образ *рушника* воспринимается китайскими респондентами в образе *платка* или *полотенца*.

Асимметрия в передаче смыслов обусловлена совпадением формы выражения разных понятий. В китайском языке названия таких музыкальных инструментов, как *гармонь*, *аккордеон*, *баян* графически не дифференцированы – 手风琴 (*shoufengqin*). *Гармонь* получила широкое распространение в России в начале XX века, поэтому в данном стихотворении *гармонь* имплицитно связана с образом *старого дома*. В русском языковом сознании *гармонь* ассоциируется с весельем, творчеством, желанием петь и танцевать. Поэтический контекст (*притихла гармонь*), обретающий отрицательную звуковую характеристику, вызывает у русскоязычного читателя чувство грусти и одиночества. В передаче респондентами поэтического контекста в повествовательном жанре обнаружен «сбой»: *Аккордеон покрыт цветным шарфом; Аккордеон под пестрым шарфом; Гармошка, покрытая набивным ситцем; Никто не хочет играть на баяне; Гармоника, накрытая цветастым шарфом, молчит*. Сопоставительно-когнитивный анализ рассматриваемого контекста выявил, что китайский читатель, руководствуясь идеалами родной культуры, идентифицирует данные образы в ином статусе.

Подытоживая, отметим, что поэтический текст обладает большим потенциалом в плане применения в системе обучения РКИ. Конструирование встречного текста требует наличия специальных знаний, широту кругозора обучающихся, их жизненный опыт. Пересказ стихотворения, представленный в жанре нарратива, расширяет интерпретационное поле анализа текста за счет комментирования, перефразирования, трансформирования мыслей автора, устного проговаривания собственной версии, создания зарисовок персонажей, предметов, описанных в стихотворении. Попытка найти ключевую идею анализируемого текста и ключевой образ отражает основные различия в мировосприятии представителей разных культур. Описанное творческое задание раздвигает рамки учебного познания, стимулирует внимание иностранных учащихся к феноменам духовной жизни, насыщает атмосферу занятия нравственной энергией.

1. Брагина Н.Г. Развитие межкультурной коммуникации: общие направления // Русский язык за рубежом. – 2016. – №2. – С.4–10.
2. Гудков Д.Б. Алгоритм восприятия текста и межкультурная коммуникация // Язык, сознание, коммуникация: Сб. Статей / ред. В.В. Красных, А.И. Изотопов. – Москва : «Филология», 1997. – Вып.1. – С. 114–127.
3. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерк о герменевтике. / Пер. С фр. И вступит. Ст. И. Вдовиной. – Москва : «КАНОН-пресс-Ц»; «Кучково поле», 2002. – 624 с.
4. Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 224 с.
5. Толстая С.М. Категория признака в символическом языке культуры (вместо предисловия) // Признаковое пространство культуры / Отв. Ред. С.М. Толстая. – Москва : Индрик, 2002. – С. 7–20.
6. Томахин Г.Д. Реалии в культуре и языке // ИЯШ. – 1981. – №1. – С. 64–69.
7. Яковлева Е.В. Дай мне целое [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rospisatel.ru/jakovleva-stihi.htm> (дата обращения 16.02.2019).

Razumkova N.V.

Tyumen State University

Aspects of the perception of a poetic text from the perspective of intercultural communication

The article presents the results of an experiment to determine the degree of understanding of the Russian poetic text by Chinese readers. The goal is to determine to what extent the interpretation of the poem corresponds to the author's intention. The subject of the study includes a content problem, an educational and cognitive task, and the ethno-cultural context associated with them. The analysis is based on the lexical semantic features of the respondents' interpretation of the poem. Particular attention is paid to the problem of interlingual transformations. The conclusions are summarized in the following judgments. Within the framework of the functional approach, the perception of a poetic text is a creative process in which three sides are distinguished: perception as a vision (impressions), perception as an understanding (interpretation), perception as an attitude (construction of an oncoming text by means of a non-native language). The picture of impressions of foreigners does not always coincide with the author's ideas. Receptive activity is accompanied by a «cognitive shift» in the associative development of thought in the perception of the phenomena of a foreign culture. Arranging the content of a lyrical text in a narrative genre is a complex intellectual exercise that diagnoses the minimum minimorum of linguistic and general cultural competencies in the subjects. It seems that such tasks motivate students to constantly search for new knowledge in order to feel confident enough in real communication with native Russian speakers.

Keywords: perception, picture of the world, linguistic analysis of a literary text, intercultural communication.

Решке Наталья Алексеевна

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

Концепт «хлеб» в языковом сознании современной российской студенческой молодежи

В статье на основе данных ассоциативного эксперимента проводится сопоставительный анализ концепта «хлеб» в языковом сознании российской студенческой молодежи в 2002 и 2022 годах, выявляется межпоколенческая интраэтническая специфика языкового сознания носителей русской культуры.

Ключевые слова: концепт, ассоциативный эксперимент, хлеб, ассоциация, языковое сознание, студенческая молодежь.

В современном мире, в текущей социально-политической и экономической ситуации, когда Россия фактически противостоит странам Запада, важным становится понимание и осознание русскими (россиянами) себя как лингвокультурной общности (нации). Этому может способствовать исследование языкового сознания, в том числе не только межкультурные сопоставительные анализы, но и изучение русского интраэтнического языкового сознания в разных аспектах.

В настоящее время в российском обществе наблюдается конфликт поколений, не исчерпывающийся традиционным расхождением воззрений «отцов» и «детей» на одежду, прическу, моду, музыку и т.п., но затрагивающий философские, мировоззренческие, духовные основы человеческой жизни, касающийся базисных взглядов на экономику, производство и материальную сферу.

Татьяна Черниговская в беседе с Владимиром Легойдой в передаче «Парсуна» на телеканале «Спас» отметила, что у современного поколения «детей» (подростки, студенческая молодежь) и поколения «отцов» (родители, бабушки и дедушки) отсутствует общий культурный код. То есть цитаты из литературных произведений, крылатые выражения, хорошо известные и понятные «родителям», не вызывают никакого отклика у «детей», не рожают у них тех ассоциаций, которые рожают у представителей старшего поколения. «Общий код исчез, ты шутишь – а они не понимают этой шутки, потому что нет ассоциации. Для каждого из нас: “мой дядя самых честных правил”, а для них нет. Какой дядя, каких правил?», – констатировала Т.В. Черниговская [10].

В своей педагогической деятельности автор неоднократно сталкивалась с различием культурных кодов «детей» и «родителей». Однажды, призывая студентов возвратиться к теме занятия, я употребила фразу: «А сейчас вернемся к нашим баранам» (крылатое выражение, призыв вернуться к основной теме разговора после отступления). Реакция аудитории меня удивила: обучающиеся поинтересовались, почему я их обзываю? Так как студенты подумали, что бараны – это они. В другой раз, увидев в холе института студентку в пальто с меховым воротником ярко голубого цвета, я в шутку поинтересовалась: «Это у вас мексиканский тушкан или шанхайский барс?» (цитата из романа И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев», касающаяся меха непонятного происхождения) [2]. Студентка с гордостью ответила: «Да, я думаю что-то из них».

Различие культурных кодов двустороннее, оно проявляется и в отсутствии значимых ассоциаций у людей среднего и старшего возраста на какие-либо известные современным подросткам и студенческой молодежи слова и выражения. На одном из занятий по английскому языку студентка отметила, что *Awesome Arthur* (английское: ‘Потрясающий Артур’) звучит как

Мото-Мото. Когда я поинтересовалась у студентов, кто такой Мото-Мото, то вызвала их искреннее удивление своим незнанием героев мультипликационного фильма «Мадагаскар 2».

Языковое сознание – это многогранный объект исследования, оно является культурно обусловленным. По образной характеристике Т.Н. Ушаковой, «сознание – это солнце человеческой психики, освещающее её просторы и затаенные уголки. Язык – могучее строение (почти город), растущий на этих просторах в психике человека с самого раннего детства» [8, с. 10]. Процессы трансформации общества, перемены в жизни человека, метаморфоза системы ценностей находят отражение в массовом и индивидуальном сознании людей. Представляется интересным проследить изменения в языковом сознании носителей русского языка 18–25 лет (студенческая молодежь), родившихся и прошедших социализацию в новых российских реалиях, в сравнении с их «родителями» – русскоговорящими 40–47 лет. Эти возможные изменения могут коснуться некоторых осознаваемых и неосознаваемых ценностей как элементов этнического образа мира и менталитета

Одним из методов выявления межпоколенческой специфики интраэтнического языкового сознания является сравнение ассоциаций и ассоциативных полей, полученных в исследуемых возрастных группах в ходе проведения ассоциативного эксперимента.

По мнению А. А. Леонтьева, «если нам нужно найти метод, с наибольшей объективностью позволяющий вскрыть “культурную” специфику словарных единиц, вскрыть те побочные, непосредственно не релевантные для общения семантические связи, которое имеет данное слово, его семантические “обертоны” – без сомнения, таким методом является ассоциативный эксперимент» [3, с. 121].

Ассоциативный эксперимент заключается в том, что испытуемому дается слово-стимул и предлагается реагировать на него одним или несколькими словами, сразу «пришедшими в голову». Эти слова называются ассоциациями, а их совокупность – ассоциативным полем слова-стимула. Под ассоциацией в современной психологии понимается «закономерно возникающая связь между отдельными событиями, фактами, предметами или явлениями, отражёнными в сознании индивида и закреплёнными в его памяти» [1]. Ассоциации являются основной формой взаимосвязи не только между ощущениями и движениями, но и между восприятиями, представлениями, мыслями, чувствами и поступками человека, т.е. носят общий характер. Само понятие «ассоциация» было предложено Аристотелем, отметившим, что причиной возникновения спонтанных образов является некая связь между психическими явлениями и действительностью [6, с. 4].

В целях научного исследования в 2022 году был проведен ассоциативный эксперимент с регистрацией цепи ответов, в котором приняли участие 50 носителей русского языка-

представителей студенческой молодежи. Студенческая молодежь – это особая возрастная и социальная группа, которая охватывает период от 18 до 25 лет [9, с. 179]. Испытуемым предлагалось реагировать на слово-стимул «хлеб» таким количеством ответов, которое они успеют воспроизвести за 1 минуту.

Аналогичный ассоциативный эксперимент проводился автором в 2002 году в рамках выполнения диссертационного исследования. В нем приняли участие 50 русских, английских и американских студентов в возрасте от 20 до 27 лет, соответственно, в 2022 году респондентам было от 40 до 47 лет [5].

Сравнив данные вышеупомянутых ассоциативных экспериментов, мы сможем проследить изменения, произошедшие в языковом сознании носителей русского языка и культуры в восприятии концепта «хлеб» в течение 20 лет (см. Таблица 1).

Таблица 1

Результаты ассоциативного эксперимента 2002 и 2022 гг.

Ассоциативные реакции, полученные в 2002 году	Ассоциативные реакции, полученные в 2022 году
всему голова 12, еда, насыщенный 8, жизнь, труд, черный 6, соль 5, белый, ржаной, свежий, теплый 4, буханка, пицца 3, булка, вкусный, вода, горячий, есть, каравай, мягкий, наше богатство, поле, с маслом, черствый 2, ароматный, батон, беречь, богатство, вкусно, да соль, голова, дорогой, душистый, запах, зерно, злаки, золото, и соль, имя существительное, колосья, крошки, круглый, кусок, купить, кушать, магазин, масло, молоко, пахучий, печь, продукт, пшеница, пшеничный, пышный, радость, рожь, сдобный, серп и молот, семья, серпы, серый, символ, стол, сыто 1.	Еда 9; бутерброд 7; дом 5; пшеница 4; белый, булочка, мука, свежий, тепло, хрустящий 3; ароматный, Глеб, горячий, жизнь, огурец, печь, рожь, семья, теплый, тесто, утро 2; аппетитный, багет, батон, вкусный, вкусный запах, выпечка, детство, дрожжи, завтрак, запах выпечки, зелень, земля родная, икра, корочка, кушать, мама, мамин, масло, мать-родина, мякушка, новый год, обед, пироги, пицца, поле, помидор, псулин (хлеб на греческом языке), пшеничный батон, с нутеллой, серый, сметана, сухарь, сыр, сыт, уют, ‘хлеб всему голова’, ‘хлеб да вода – здоровая еда’, ‘хлебная корка с маслом’, человек, bread 1.

Для выявления межпоколенческой специфики интраэтнического языкового сознания концепт «хлеб» был выбран неслучайно. По мнению Ю.С. Степанова, «хлеб» является базовым концептом, константом русской культуры [7]. Под концептом в нашем исследовании понимается не *conceptus* (условно переводимый термином понятие), а *conceptum* – ‘зародыш, зернышко’, из

которого «произрастают в процессе коммуникации все эти содержательные формы его воплощения в действительности» [3, с. 81]. Как подчеркивает В.В. Колесов, описание словарного материала по концептам является «новой формой толкования слов: слово выступает материалом (материей) концепта наряду с содержательной его формой в виде образа, понятия и символа» [2, с. 156]. Концепт существует в коллективном сознании и опредмечивается в той или иной языковой форме.

Полученные ассоциативные реакции отличаются в исследуемых группах. В 2002 году у студентов самой частотной ассоциацией был фразеологизм «*хлеб всему голова*» (12). В 2022 году была получена только одна такая реакция, и она являлась не первой, а самой частотной стала ассоциация «*еда*» (9).

Концепт «хлеб» являлся более значимым для поколения «родителей» в 2002 году, в их языковом сознании закрепилось отношение к хлебу как к чему-то главенствующему, первостепенному, основополагающему. С хлебом связывались представления о *жизни, труде, гостеприимстве* («*хлеб-соль*»). Ассоциирование хлеба с трудом являлось специфичным для русской культуры. Человек-труженик традиционно изображался в русском искусстве с охапкой колосьев пшеницы или работающим в поле. Русский хлеб для студентов в 2002 году прежде всего *черный*, а потом уже *ржаной* и *белый*. Хлебу сопутствовали различные осязательные характеристики: *теплый, свежий, вкусный, горячий, мягкий, черствый, буханка, булка, каравай*, хлеб являлся «*нашим богатством*».

Анализируя ассоциативные реакции, полученные у российской студенческой молодежи в 2022 году, мы можем наблюдать существенные изменения в восприятии и представлении концепта «хлеб» в ее языковом сознании. Концепт «хлеб» перестает быть базовым для русской культуры, ее константой. С хлебом не связываются представления о труде и богатстве. Хлеб – это *еда* в различных ее видах: *бутерброд* (7), *булочка* (3), *огурец* (2), *багет, батон, выпечка, корочка, масло, икра, зелень, пироги, помидор, с нутеллой, сметана, сухарь, сыр, «хлебная корка с маслом»*. Хлеб в восприятии студентов, прежде всего, *белый* (3), *свежий, хрустящий* (3), *ароматный, горячий, теплый* (2), *вкусный*, а потом уже *серый*, не было получено ни одной ассоциации «черствый» и «черный». Современная культура потребления нашла отражение в ассоциативных реакциях, связанных с насыщением: *завтрак, обед, кушать, пицца, сыт, «хлеб да вода – здоровая еда»*.

Так как культурный код поколений различен, то в представлении современных российских студентов «хлеб» не является «насушным» (ни одной реакции в 2022 году против 8 в 2002 году). Однако в 2022 году у концепта «хлеб» появляется новый ассоциативный фон, связанный с родиной, семьей и домашним уютом: *дом* (5), *тепло* (3), *семья* (2), *детство, запах выпечки, земля родная*,

мама, мамин, мать-родина, уют. Любопытным также представляется, что слово-стимул «хлеб» рождает в языковом сознании студентов не только смысловые, но и звуковые ассоциации – *Глеб* (2).

Проведенный анализ ассоциативных реакций российских студентов на слово-стимул «хлеб» в 2002 и 2022 гг. Позволяет сделать вывод о том, что социально-экономические преобразования, произошедшие в России и мире за последние 20 лет, находят отражение в языковом сознании носителей русского языка разных поколений, в том числе в образах сознания, соответствующих некоторым базовым концептам русской культуры.

Процесс ассоциирования и сами ассоциативные реакции, формирующие концепт – это сложная, неоднородная мыслительная организация и многоступенчатая мыслительная деятельность, изучение которых ведет к выявлению межпоколенческой специфики интраэтнического языкового сознания.

Литература

1. Академик. [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/84372> (дата обращения: 27.02.2023).
2. Ильф И. А., Петров Е. П. Двенадцать стульев; Золотой теленок / И. Ильф, Е. Петров. – Москва : Мысль, 1982. – 636 с.
3. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». – СПб. : Златоуст, 1999. – 368 с.
4. Леонтьев А.А. Словарь стереотипных ассоциаций русского языка, его теоретические основы, задачи и значение для обучения русскому языку иностранцев // Вопросы учебной лексикографии. – Москва, 1969, – С. 114–128.
5. Решке Н.А. Концепт «хлеб / bread» в языковом сознании представителей русской, английской и американской лингвокультурных общностей // Общество: философия, история, культура, – 2012, – №2. – С. 91–94.
6. Сидоренко И. В. Ассоциативные тесты: экзистенциальная реминисценция. – Москва : Диалог–МГУ, 2000. – 44 с.
7. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. И доп. – Москва : Академический проект, 2004. – 991 с.
8. Ушакова Т.Н. Эгоречь по мотивам вербальной сети // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Сб. Статей / Институт языкознания РАН. Калуга : КГПУ, 2005. – С. 10–16.
9. Чапкович Ж.А., Ревякина В.И. Профессиональная социализация студентов в процессе физического воспитания: теория и практика // Вестник Томского государственного университета. – 2017. – № 420. – С. 179–183.

10. Черниговская Т.В. «Когда Бог создавал мир, играл Бах». [Электронный ресурс] – URL: <https://foma.ru/kogda-bog-sozdaval-mir-igral-bah-tatjana-chernigovskaja.html> (дата обращения: 27.02.2023).

Reshke N.A.

North-Caucasian institute, branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

“Bread” concept in the linguistic consciousness of modern Russian students

Based on the data of the associative experiment, the author analyzes the concept of “bread” in the linguistic consciousness of Russian students in 2002 and 2022, reveals the intergenerational intra-ethnic specificity of Russian linguistic consciousness.

Keywords: concept, associative experiment, bread, association, linguistic consciousness, student youth.

Роговнева Юлия Васильевна,

Самсонова Ольга Игоревна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

vinnipuh61@yandex.ru; olya_smsnv@mail.ru

Алгоритм создания каталожных текстов для маркетплейсов

В статье описывается алгоритм создания описания товара на маркетплейсах, исследуется тактика технических заданий, которые составляют заказчики для фотографов на съемки товара. На примере технических требований Wildberries описываются комбинации синтаксисом, которые регулярно функционируют в описаниях каталогов на этапе их создания. Доказывается, что на всех этапах создания каталожного текста необходимо детально описывать желаемый результат для достижения коммуникативной цели – продажи товара.

Ключевые слова: нефикциональный текст, каталожный текст, карточка товара, маркетплейс.

В эпоху цифровизации, а особенно в последние годы, когда мир столкнулся с вызовами пандемии, большое распространение получили интернет-площадки для продажи товаров – маркетплейсы или сайты брендов.

В статье мы обратимся к особенностям представления товара в маркетплейсе. Поскольку покупатель не может увидеть и потрогать нужную ему вещь, большую роль в ее презентации играет качественное изображение и текстовая часть, которая дополнит то, что не видно на фотографии.

Одним из средств привлечения покупателей на такие интернет-площадки является эффективная презентация товара на их сайтах. Чем более точно и полно описывается товар, тем больше вероятность, что покупатель приобретет его на интернет-ресурсе, где он представлен. Владельцы брендов используют разные тактики для оформления карточек товара, однако общей чертой всех товарных онлайн-страниц можно назвать сосуществование и взаимодействие вербальных и визуальных средств и характеристик.

Отметим, что визуальный канал восприятия является для человека основным источником информации о реальной действительности [1, с. 12]. Именно описание того, что воспринимается глазами, составляет ядро репродуктивного регистра, причем как в фикциональных, так и в

нефикциональных текстах [3]. С развитием технологий усиливается роль визуального канала для создания и представления информации, повышается значимость фотографии для продажи товаров или услуг [5]. Эффективная карточка товара состоит из продающего фото и сопроводительного описания.

Фотограф и потенциальный заказчик с разных точек зрения подходят к оформлению текстов о каталогах, соответственно, используют разные языковые средства для достижения коммуникативных задач. Для фотографа коммуникативная задача – продать свою услугу по фотосъемке каталога, для заказчика – объяснить фотографу, какие фотографии ему нужны для презентации товара на сайте. Набор языковых средств, достаточный для достижения коммуникативной цели, то есть текст [4, с. 61], может различаться в зависимости от коммуникативной ситуации. Описания каталогов уже были изучены, и по результатам исследования можно сделать вывод о том, что описательные тексты к каталогам реализуют качественную речевую доминанту, несмотря на то что модели предложения в них могут обладать типовым значением качества или состояния.

Заказчику, или говорящему, необходимо объяснить фотографу, какие фотографии он хочет получить в результате фотосессии. Наиболее простым способом дать представление о желаемых снимках другому человеку можно назвать подбор фотопримеров. Если они удачные, соответствующие желаниям заказчика, фотограф выполняет поставленную задачу и повторяет уже существующие снимки с другими предметами одежды. Однако помимо индивидуального представления важно обозначить более общие технические моменты: количество кадров на артикул, формат, качество, особенности кадрирования, цветопередачу и т.п. Для описания таких характеристик желаемых каталожных фотографий существует схема технического задания для фотографа. Содержательно технические требования могут различаться в зависимости от торговой площадки, где презентуется товар. Однако вербальное оформление текстов-инструкций к каталожным съемкам имеет ряд регулярных особенностей. Рассмотрим их на примере технических требований к фото для размещения на Wildberries, поскольку они являются наиболее общими и универсальными:

Требования к визуальному содержанию фотографий: Необходимо использовать нейтральный фон для того, чтобы товар был хорошо виден и не отвлекал внимания. Фон должен быть чистым и ровным. В случае модельной съемки пол и стены должны иметь презентабельный вид. Фотографии должны быть качественные, предмет продажи должен быть в фокусе и без искажений. На фотографиях не должно быть логотипов, бирок, акций, кусков лишнего фона или стороннего изображения. Предмет продажи должен иметь

презентабельный вид (не битый, не мятый) и занимать максимальную площадь на фотографии. Набор фотографий должен подробно описывать объект продажи. В случае съемки комплектов (наборов) весь состав комплекта должен иметься на первой фотографии. Набор фотографий в пределах одного артикула должен быть снят в одном стиле, вещи на разных фотографиях должны быть однотонными и не вызывать вопросов по цвету/оттенку. Если объект продажи имеет аксессуар, он также должен быть снят (подарочная коробка, зажим, чехол и т.д.).

*Технические требования к фото. В случае публикации для карточек товара фотографии должны иметь вертикальный формат с соотношением сторон 3:4 и разрешение не менее 900*1200 px Максимальный размер одной из сторон не должен превышать 8000 пикселей*

Фотографии должны быть в стандартном профиле sRGB IEC 61966

Формат изображения JPG или PNG

Максимальное количество фотографий в карточке – 10 штук.

Проанализируем предикатные глагольные синтаксемы в техническом задании к съемке для Wildberries. Их могут оформлять:

- 1) инфинитив, модифицированный неполнознаменательным модальным словом, в сопряжении с именной частью предиката (*должен подробно описывать объект; должен не вызывать вопросов по цвету/оттенку; должен занимать максимальную площадь*);
- 2) неполнознаменательный глагол-связка и модальное слово в сопряжении с именной частью предиката (*должны быть однотонными; должен быть в фокусе и без искажений*);
- 3) неполнознаменательный глагол-связка и модальное слово в сопряжении с причастием в краткой форме (*должен быть представлен на первой фотографии; должен быть снят в одном стиле*);
- 4) неполнознаменательный глагол, обозначающий наличие признака/характеристики у фотографии или ее составной части, и модальное слово (*должен иметь презентабельный вид; должны иметь вертикальный формат; должны быть в стандартном профиле sRGB IEC 61966-2.1*).

Модальное слово *должен* во всех представленных примерах может рассматриваться как вспомогательный элемент в предикатной синтаксеме, в результате мы получаем модальные модификации моделей. В каждой актуализированной предикативной единице внутри синтаксемы есть «свое сопряжение имени признака (предиката) с именем предмета (субъекта)» и признаки предикативности – модальности, лица, времени [1, с. 163]. Рассмотрим упомянутые выше виды глагольных предикатов с модальным словом *должен* по порядку.

Модели предложения, содержащие инфинитив (см. 1), компенсируют морфологическую невыраженность предикативных категорий модальности, лица и времени в глагольной словоформе. Употребление инфинитива в целом характеризуется предикативной, а не номинативной функцией,

которая выражается с помощью синтаксических связей с другими компонентами предложения. Инфинитив сохраняет семантическое значение, которое выбирается говорящим для передачи информации адресату. Однако этого значения недостаточно для выполнения коммуникативной цели, поэтому инфинитивная форма глагола выступает в предложениях в сопряжении с именными компонентами, в которых содержится основная смысловая нагрузка. Глагол-связку в такой модели предложения можно рассматривать в качестве носителя признаков предикативности для связи субъектного и предикатного компонентов. Таким образом говорящий характеризует субъект предложения.

Неполнознаменательные глаголы в сопряжении с именным компонентом (см. 2) используются для вербализации качественных характеристик объекта описания. Вне зависимости от использованной части речи именная часть предиката является характеризующей по тому или иному признаку. По смыслу такая модель предложения является синтаксическим синонимом модели с глаголом *иметь* (см. 4), ср. *Должны быть однотонными* и *Должны иметь однотонный цвет*. Глагол *иметь* может заменяться эквивалентом со значением возвратности *иметься* в случае совпадения формального подлежащего предложения с объектом, который заказчик хочет охарактеризовать как имеющийся, ср. *В комплекте должны иметься все артикулы; Каждый артикул должен иметь бирки*. В первом предложении субъект *в комплекте* характеризуется наличием *артикулов*. Во втором примере типовое значение модели предложения принадлежность, предложение можно заменить синтаксическим синонимом с конструкцией *у + род. П.*, выражающей аналогичное значение: *У артикула должны быть бирки*. В остальных моделях предложения значение предиката близко к значению глагола *быть*, то есть предполагает непосредственно наличие характеристики описываемого объекта, например *весь состав комплекта должен иметься на первой фотографии*.

Модели типа 2 и 4 различаются по функции: модель предложения с глаголом-связкой *быть* функционирует при неотчуждаемых признаках фотографии, а модель предложения с неполнознаменательным глаголом *иметь* – при отчуждаемых, его употребление ограничивается синтаксемой *в случае*.

Модели предложения, оформленные с помощью неполнознаменательного глагола-связки, модального слова и причастия в краткой форме (см. 3), выбираются говорящим, чтобы передать значение необходимости по отношению к какому-либо действию фотографа. Причастие является нефинитной морфологической формой глагола, которая выступает в предложении в качестве модификатора, или определения, для имени существительного или местоимения. В тексте-описании фотографий для маркетплейсов причастие выполняет атрибутивную функцию. Это дает основание

рассматривать причастие так же, как имя прилагательное, которое морфологически соотносится с главным словом в роде, числе и падеже. Однако глагольные категории также выражаются в рассматриваемой форме глагола. Употребление причастия в целом включает в себе «элементарную предикацию», или дополнительную предикацию. Например, конструкцию *существительное+причастие в краткой форме* можно соотнести с конструкцией *существительное + инфинитив*, и такие конструкции будут синтаксическими синонимами, ср.: *должен быть представлен; должен представляться; должен быть снят; должен сняться*.

В результате мы можем сделать вывод, что заказчику необходимо внимательно отбирать языковые средства и комбинировать их в текст, потому что от этого зависит конечный результат – продажа товара. Каталожный текст не ограничивается описанием товара на маркетплейсе, с ним взаимодействуют все сопроводительные описательные тексты, которые создаются, чтобы объяснить исполнителям, как и какой нужно создавать каталог. Несмотря на то что не существует единого регламентированного образца описания каталога, необходимо систематизированно и объективно вербально представлять товар и то, как он должен выглядеть на интернет-странице. Важно также объяснить фотографу, как именно нужно снимать фотографии для карточки товара на маркетплейсе, учитывая характеристики изделия, требования заказчика и интернет-платформы, где товар будет продаваться. Заказчик может коммуникативно удачно описать каталог, используя уже созданные комбинации языковых средств, которые регулярно функционируют в инструкциях для исполнителей. Для этого клиент должен обратиться к техническим требованиям маркетплейсов и/или готовым техническим заданиям конкретных фотографов и создать собственное уникальное описание по аналогии.

Литература

- Белая Е., Сидорова М.Ю. Синтаксическая неоднозначность полипредикативных конструкций в русском языке (в сопоставлении с французским языком) // Вестник Кемеровского Государственного Университета. – 2010. – № 4. – С. 162–167.
- Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. – Москва : Наука, 1982. – 368 с.
- Роговнева Ю.В. Нефикциональность и фикциональность в тексте. Нефикциональный текст // Русский язык за рубежом. – 2018. – №6. – С. 93–97.
- Роговнева Ю.В. Текст как синтаксическая единица. Место текста в грамматической системе русского языка // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 5. – С. 57–62.
5. Daly E.K., Ballantyne N. Ensuring the discoverability of digital images for social work education: an online tagging survey to test controlled vocabularies // Webology. – 2009. – Vol. 6. № 2.

Algorithm of creating catalog texts for marketplaces

The article describes the algorithm of creating a product description on marketplaces, examines the tactics of technical tasks that are made up by customers for photographers to shoot the product. Using the example of Wildberries technical requirements, combinations of syntaxems which regularly function in catalog descriptions at the stage of their creation are described. It is proved that at all stages of creating a catalog text it is necessary to describe in detail the desired result in order to achieve a communicative goal – the sale of goods.

Keywords: non-functional text, catalog text, product card, marketplace.

Рудаков Михаил Александрович

Яньбяньский университет, Яньцзи, Китай

mihail.rudakov.93@mail.ru

Использование аудиовизуальных средств обучения в рамках курса «Современная Россия» для китайских студентов-филологов

В настоящей статье приводятся методы использования аудиовизуальных средств обучения в рамках курса «Современная Россия» для китайских студентов 3 курса бакалавриата факультетов русского языка. Акцент делается на коммуникативном потенциале используемого материала: приводятся авторские упражнения на развитие навыков разговорной речи, апробированные в ходе преподавания настоящего курса в свете лингвострановедческих особенностей китайской аудитории.

Ключевые слова: Современная Россия, аудиовизуальные средства обучения, РКИ в Китае, коммуникативная компетенция, интернет-дискурс

Студентам-филологам китайских факультетов русского языка в рамках совершенствования их лингвострановедческой компетенции предлагается к изучению курс «Современная Россия» (уровень аудитории – А2-В1/ТБУ-ТРКИ-1). Акцент делается на политических и культурных особенностях России в постсоветский период [9]. Вместе с тем, на наш взгляд, основной целью преподавателя в рамках данного курса является не столько изложение историко-политического и культурного материала, сколько мотивация студентов изучать современные реалии российской жизни, что, как правило, вызывает у аудитории неподдельный интерес. В начале изучения данного курса преподавателю следует осведомиться у студентов путём анкетирования или опроса, в т.ч. в общих чатах социальных сетей, что студентам интереснее всего изучать о современной России. Диапазон ответов достаточно широк, однако на основании преподавания курса «Современная Россия» студентам-филологам на 3 курсе можно обозначить список магистральных тем, вызывающих интерес у студентов:

- ☐ современное российское кино;
- ☐ русская музыка;
- ☐ интернет-дискурс, изучение русского интернета.

Все эти темы объединяет наличие аудиовизуального компонента. «С помощью различных средств наглядности создаются естественные условия для проявления коммуникативной функции

языка» [7, с. 94]. «И так как на занятиях обучаемые овладевают не предметами, а новыми языковыми средствами, так как именно языковой материал является предметом их изучения, то и наглядность должна быть, преимущественно языковой» [5, с. 23]. Остановимся подробнее на каждой из магистральных тем.

Изучая современные кинофильмы, студенты особое внимание уделяют к/ф «Ёлки». Китайским учащимся нравится в этом фильме возможность глубже изучить русские традиции (а именно традиции празднования Нового года). Кроме того, китайских студентов в кинофильмах (в том числе и в кинофильме «Ёлки») привлекают, как правило, яркие и положительные персонажи, относительно простые сюжетные линии и событийность. На основании этого фильма успешно повторять тему «Предложный (шестой) падеж»:

Где они живут?

- ☐ Варя и Вова живут в _____ (Калининград)
- ☐ Боря живёт в _____ (Якутск)
- ☐ Оля (девушка Бори) живёт в _____ (Петербург)
- ☐ Паша и Вера живут в _____ (Красноярск)
- ☐ Капитан Синицын и Лёха живут в _____ (Екатеринбург)
- ☐ Юля живёт в _____ (Уфа)

А где вы живёте?

Замечено, что китайские учащиеся допускают ошибки в склонении китайских городов.

Учащимся предлагается закончить предложения, используя названия китайских топонимов:

- ☐ Летом я отдыхаю в/на _____ (например, *на Хайнане, в Бейхае*)
- ☐ Моя мама живёт в _____ (*Хунчуне, Тумэни*)
- ☐ Мой дом в _____ (*Чанчуне, Мохэ, Яньцзи*)

Изучая интернет-дискурс, целесообразно работать на уроке с такими источниками, как аудиовизуальные материалы (короткие видео, мемы).

На уроках студенты изучают содержание социальной сети «ВКонтакте». Предъявляется содержание социальной сети и предлагается сравнить эту социальную сеть с китайскими аналогами – WeChat, Weibo. В качестве задания учащимся предлагается составить предложения с модальными глаголами «можно» и «нельзя», использование которых вызывает в китайской аудитории особые трудности по модели: *Во ВКонтакте можно + инфинитив, но нельзя + инфинитив*. Учащиеся читают и обсуждают микротексты – записи из сообщества «Подслушано – Здесь говорят о тебе». Можно взять тексты на следующие темы: интернет, отношения, учёба.

Пример задания. *Прочитайте и ответьте на вопросы*

«В 1998 году папа принёс домой компьютер! Вот так радость! И установил игру для меня, но играли мы с ним вместе. Папа уехал, а я хотела поиграть, села за компьютер и говорю: «Как дальше играть?» Мама говорит: «Нажми кнопку «Старт» и увидишь свою игру». Пока мама готовила еду на кухне, я целый час нажимала пальцем на экран, где написано «Старт». Я плакала и думала, что сломала компьютер, пока не пришла мама и не показала мне, что есть мышка)))» [6]

1. *Во сколько лет Вы в первый раз увидели компьютер?*
2. *Что Вы делаете за компьютером?*
3. *Вы любите компьютерные игры?*
4. *Компьютерные игры – это хорошо или плохо? Почему?*

Интернет-дискурс отличается большим количеством эмотивных текстов. Повторяя тексты в интернете, учащиеся повторяют предложения с ИК-6 и ИК-4:

«Мой папа в молодости решил *разыграть маму* (=пошутить) на первое апреля. Он будит её рано утром и говорит:

— Наташа, вставай, я беременный!

— Нет, это я беременна!

— Нет, я!

— Нет, я!

— Что?!

— Что?

Так папа узнал, что у них буду я. А потом у них была свадьба)))» [6]

Из опыта работы можно отметить, что средствами невербального выражения эмоций в интернет-дискурсе носителей китайского языка являются эмодзи и гиф-картинки. С другой стороны, «именно русскоязычные пользователи используют скобки в качестве выражения настроения (...) в ходе упрощения данного смайлика он сократился до одной скобки. Скобка) означает улыбку и хорошее настроение, а (– грусть и разочарование» [4, с. 88].

Особый интерес учащихся вызывает использование смайликов-скобок: «идеограммы стали частью культуры мейнстрима» [2, с. 115]. Нужно отметить, что в современном интернет-дискурсе формируются определённые правила использования этих идеограмм (там же), что обуславливает актуальность их введения в методику преподавания РКИ. Учащимся можно предложить дать следующие варианты домашних заданий: написать диалог в социальной сети с использованием смайлов-скобок и слов, характерных для жанра интернет-переписки: например, слова,

образовавшиеся в результате усечения основы: *прив, норм, спок*, заимствования: *бро, фейк, лол, кек, имхо*.

«Знакомство студентов с актуальными мемами помогает студентам решить важную на этом уровне владения языком задачу – расширить представления о современной России, познакомиться с особенностями ментальности современных россиян и злободневными темами, которые обсуждаются в российском обществе, и позицией русских по глобальным вопросам» [3, с. 113]. Мемы для китайских студентов должны отвечать следующим требованиям: 1) наличие ярких, запоминающихся образов (животные, люди в нелепых положениях), 2) отсылка к злободневным событиям, общим, как для России, так и Китая, но без использования темы политики (например, некоторые мемы, связанные с пандемией коронавируса), 3) для того чтобы понять мем, студентам не нужно использовать навыки абстрактного мышления, 4) отсутствие в меме фоновых знаний русской лингвокультуры за исключением тех, которые изучаются в китайской аудитории, 5) значительным дидактическим потенциалом будут обладать поликодовые тексты, т.е. студенты будут совершенствовать не только лингвострановедческую компетенцию и навыки коммуникации, но и навыки чтения. Однако напротив, полезно будет в рамках курса «Современная Россия» в качестве закрепления пройденного материала и развития междисциплинарных связей (также слабо развитых у китайской аудитории) использовать мемы с отсылками к тем произведениям русской и советской культуры, которые изучались студентами в рамках таких дисциплин в китайском вузе, как «Русская литература», «Видеоаудирование» (так в рамках китайских государственных стандартов называется дисциплина, подразумевающая просмотр и языковой анализ русских фильмов на русском языке [9]). Вследствие небольшого жизненного и культурного опыта у студентов на занятии нужно использовать такие темы, которые связаны с реальной жизнью студентов. Следующие темы мемов будут с успехом восприняты китайскими учащимися: 1) еда, 2) животные, 3) учёба, 4) отношения в семье (особенно *сын/дочь-мать*). Отметим, что в китайской лингвокультуре существуют ченьюи (фразеологизмы): «мать Мэн-цзы трижды переселяется», «купить мясо, чтобы кормить сына», «разрушить ткацкий станок, с целью учить сына». «Эти пословицы связаны с матерью Мэн-цзы. Мать знаменитого философа эпохи Борющихся Царств (ученика и последователя Конфуция) Мен-цзы очень заботилась о воспитании своего сына» [8, с. 70]. Следовательно, даже при изучении современной культуры русскому преподавателю следует обратить не только на трансформацию китайского общества под влиянием парадигмы потребительства и глобализма, но и на сохранение китайским молодым поколением традиций конфуцианской философии.

Рассмотрим пример работы с мемом по мотивам фильма «Москва слезам не верит». К указанному мему даются следующие задания:

Рис.1. Мем по мотивам к/ф «Москва слезам не верит». Источник: vk.com	Используйте слова: жарить <i>что</i>, ожидать чего, открывать <i>что</i>, на самом деле, в реальности 1. Из какого это фильма? Как его зовут? 2. Какие отношения у него были с главной героиней фильма? Кто он для неё? 3. Он Вам нравится? 4. Где он на верхней картинке? Где он на нижней картинке? 5. Что он делает на верхней картинке? Что он делает на нижней? 6. Что можно делать, если ты очень долго дома? 18. Какие тосты говорят китайцы?

Данное задание отвечает всем вышеуказанным критериям: 1) данный фильм студенты смотрят в рамках курса «Видеоаудирование», и в контексте дисциплины «Современная Россия» повторяются полученные знания, 2) студенты знают характер героев мема – соблюден принцип конкретности и наглядности при предъявлении визуального материала, 3) в меме используется тема семьи, еды и отношений, 4) мем, как и фотографии из фильма, апеллируют к коммуникативной ситуации «Застолье», актуальной и в китайской, и в русской лингвокультуре.

Необходимо упомянуть и об изучении русских песен в китайской аудитории. В методической науке немаловажное внимание оказывается претекстовым заданиям, однако, из опыта работы, данный тип работы плохо зарекомендовал себя в аудитории. Изучая песню, преподавателю следует настроить учащихся на неформальный позитивный настрой. Китайскому студенту трудно раскрепоститься на занятии, поэтому, настраивая студента на работу с русской песней, следует ограничиться лишь объяснением самых важных слов, сопровождая лексемы иллюстрациями, а также простыми общими вопросами, помогающими студенту понять дух, атмосферу песни. Например, изучая песню «Берёзы» группы ЛЮБЭ, мы спрашиваем показываем картинку с

изображением берёзы, спрашиваем студентов: 1) Как это называется? 2) Где это растёт? Изучая песню «А ты меня любишь?» и объясняя синтагму *один у них зонтик*, мы вводим знакомый китайским студентам символ – панду (см. Изображение).

Рис.2. «Две панды с зонтиком». Источник: dreamstime.com	Солидаризуясь с планом коммуникативного анализа русских песен Ю.В. Болотовой («1) кто говорит? 2) кому говорит? 3) где и когда говорит? 4) что, какие слова говорит? 5) чего они хотят друг от друга? 6) какие у них эмоции, состояние души – в начале и в конце? 7) добились ли они своих целей? 8) что будет дальше? 9) какие слова я могу использовать в своём общении? В какой ситуации, где и когда?» [1, с. 84]), отметим, что мы задаём нашим студентам следующие вопросы по вышеуказанной композиции: • Кто говорит? • Какого они возраста? • Что они чувствуют? • Кто-то ещё знает об этом чувстве?

Усложняя вопросы, вводя речевые модели и учитывая конфуцианскую модель восприятия родителей, мы можем спросить китайскую аудиторию:

- ☐ Родители должны знать о первой любви детей или это должен быть секрет?
- ☐ Ответьте на вопрос девочки: *Что такое любовь? Любовь – это + 1 падеж/ глагол на -ть // Любовь – это когда ты// вы...*

Не следует забывать и о грамматическом потенциале изучаемых песен. Несмотря на относительную простоту текста песни «А ты меня любишь», её можно использовать для объяснения одной из самых сложных тем грамматики РКИ – дифференциации СВ и НСВ. Используя текст песни в качестве материала для изучения грамматики, китайским студентам целесообразно давать готовые синтагмы – целые строчки из песен с целью их дальнейшего воспроизведения в рамках выполнения послетекстовых заданий. Для этого учащимся предъявляется следующее упражнение:

Пригласите друга на **секретную** встречу в кино/в кафе/в супермаркет... ^[SEP]Договоритесь о встрече. **Важно, чтобы никто не знал о встрече. Это секрет**^[SEP]Используйте фразы.

- ☐ *А ты со мной будешь + глагол на -ть?*
- ☐ *А что скажет + 1 падеж?*
- ☐ *Давай вместе + глагол на -ть (гулять, читать, обедать...)*
- ☐ *Давай пока никому не будем говорить/рассказывать*
- ☐ *Ага.*

Используйте ТЫ и глаголы 2 лица единственного числа (*Ты будешь... Ты пойдёшь...*) или МЫ и глаголы 1 лица множественного числа (*Мы будем... Мы пойдём...*)

Итак, аудиовизуальные материалы в рамках дисциплины «Современная Россия» должны отвечать требованиям актуальности с учётом особенностей китайской картины мира, интегрироваться в современный интернет-дискурс и быть нацелены на развитие коммуникативных и лингвострановедческих навыков учащихся.

Литература

1. Болотова Ю. В. Коммуникативный анализ песен на занятиях по РКИ// Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №55-4. – С.83–89.
2. Космарская И.В. Формирование строевых элементов письменной интернет-речи (на материале смайлика и эмодзи) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2021. – №3 (845). – С.110-121.
3. Литовская Е.В. «Вы рыбов продаете или просто показываете?»: работа с интернет-мемами на занятиях по РКИ на продвинутых уровнях // Лингвокультурология. – 2021. – №15. – С.110-116.
4. Пасечная Л.А., Щербина В.Е. Способы выражения оценки в интернет-комментариях// Известия ВГПУ. – 2020. – №9 (152). – С. 87-92.
5. Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. Принципы обучения иностранным языкам. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
6. «Подслушано – Здесь говорят о тебе» // Режим доступа: URL: <https://vk.com/overhear> (дата обращения: 23.02.2023)
7. Рогова Г.В. О принципах обучения иностранным языкам // Иностр. Яз. В shk. – 1974. – № 6. – С. 85-95.
8. Чэнь Дайцай. Концепт матери в традиционной Древней семье // Система ценностей современного общества. – 2016. – №44. – С. 66-73.

9. Plan of undergraduate education of Yanbian university – Yanji: Yanbian university press, 2021. – 86 p.

Rudakov M.A.

Yanbian University, Yanji, China

The use of audiovisual technologies in teaching “Modern Russia” course for Chinese students of philology

This article provides methods for using audiovisual teaching aids in the framework of the course “Modern Russia” for Chinese students of the 3rd year of undergraduate studies of the faculties of the Russian language. The emphasis is on the communicative potential of the material used: author’s exercises for the development of speaking skills are given, tested during the teaching of this course in the light of the linguistic and cultural characteristics of the Chinese audience.

Keywords: Modern Russia, audiovisual teaching aids, Russian as a foreign language in China, communicative competence, internet discourse.

**Рудакова Мария Михайловна,
Рудаков Михаил Александрович**

Яньбяньский университет

Mary_7_po4ta@mail.ru; mihail.rudakov.93@mail.ru

**Обучение китайских учащихся различению и использованию *ты-*
*Вы-*форм в повседневном общении**

Данная статья посвящена обучению китайских учащихся различению и использованию *ты-/Вы-*форм в повседневном общении. В работе в свете сравнения китайской и русской лингвокультур доказывается целесообразность употребления *ты-* и *Вы-* форм не только в связи с нормами речевого этикета, но и с ситуациями русского речевого общения.

Ключевые слова: китайские учащиеся, личные местоимения, местоимение *ты*, местоимение *Вы*, речевой этикет, повседневное общение.

Изучение русских местоимений является одной из наиболее актуальных тем русской грамматики в аспекте преподавания РКИ. Изучение личных местоимений иностранными учащимися начинается уже с первых занятий по русскому языку. Несмотря на то что понимание и употребление личных местоимений не вызывает у учащихся больших затруднений, в процессе изучения русского языка как иностранного китайские студенты всё же допускают ошибки в употреблении указанных лексем. Проводя классификацию ошибок китайских учащихся в употреблении русских местоимений, исследователи выносят в отдельную группу ошибки, связанные с неверным употреблением личных местоимений, что вызвано «незнанием специфики употребления местоимений в речевой ситуации (например: *ты* и *вы*, *я*, *ты* и *он*, *вы* и *Вы*)» [3, с. 193]. Вместе с тем, обучение грамматике должно проводиться в контексте релевантных ситуаций речевого общения: «описание грамматики языка для целей преподавания как иностранного – это особым образом ориентированное описание коммуникативных единиц и формирующих их строевых компонентов» [5, с. 20]. Мы можем дополнить этот ряд местоимениями *ты* и *Вы* (в данной статье рассматриваем местоимение *Вы* как форму вежливого обращения к одному лицу), в

употреблении которых китайские учащиеся также допускают ошибки. Речь идёт о тех случаях, когда студенты не различают формы личных местоимений *ты* и *Вы*, ошибочно используя формы одного местоимения вместо форм другого. Несмотря на то что личные местоимения изучаются на уровне А1 [1, с. 13], по опыту преподавания можем сказать, что китайские студенты нередко допускают ошибки, связанные с неразличением местоимений *ты* и *Вы*, владея русским языком даже на уровне В1 (ТРКИ-1). Являясь одним из ключевых элементов русского речевого этикета, личные местоимения 2 лица единственного и множественного числа в обращении к адресату показывают как отношение к нему говорящего, так и статус самого говорящего, степень его образованности, наличие или отсутствие тактичности и вежливости и т.д. «при вежливом или официальном обращении к одному лицу («форма вежливости»)» [2, с. 533]. Ошибочное использование местоимений *ты* и *Вы* в обращении к человеку может стать причиной непонимания и коммуникативных неудач. С этим связана необходимость разработки ряда упражнений коррективного характера, направленных на различение студентами местоимений *ты* и *Вы* в контексте их употребления. Такой насущной проблемой объясняется актуальность настоящего исследования.

В китайском языке, как и в русском, существует оппозиция *ты*-/*Вы*-форм. И в русской, и в китайской лингвокультуре уважительное *Вы* является одним из центральных аспектов речевого этикета. *Вы* используется по отношению к старшим, руководителям и т.д. Более того, в китайской культуре чрезвычайно важную роль играет демонстрация подчеркнуто уважительного отношения к собеседнику, вежливости, соблюдение максимы скромности. Данное сходство русской и китайской лингвокультур может стать вспомогательным фактором для китайских студентов, изучающих функционирование русского местоимения *Вы*.

Упражнения, нацеленные на различение местоимений *ты* и *Вы*, а также на их правильное употребление, предполагают, в первую очередь, способность к распознаванию речевых ситуаций, в которых данные местоимения могут использоваться и в которых их использование запрещено. Учащиеся должны понимать случаи употребления *ты*-/*Вы*-форм как оппозицию с точки зрения обстановки общения (официальной и неофициальной). Так, следует объяснить студентам, что местоимение *Вы* характерно для официальной обстановки общения (в обращении к вышестоящему), а также как «форма вежливого обращения к одному лицу» [6]: в обращении к пожилым людям, к незнакомцам и т.д. Местоимение *ты*, напротив, используется в неофициальной обстановке, «при обращении к одному лицу (обычно близкому)» [6]: другу, члену семьи, возлюбленному/ возлюбленной, а также хорошему знакомому, ребёнку. Здесь важно указать на то, что сами учащиеся, являясь друг для друга однокурсниками и друзьями, также обращаются друг к

другу на *ты*. Следует напоминать это студентам перед составлением ими диалогов в рамках повседневного межличностного общения (за исключением тех случаев, когда студенты, составляя диалоги, проигрывают какую-то определённую социальную роль, требующую обращения на *Вы*). Для закрепления данного материала можно предложить учащимся различные речевые ситуации, а именно пример коммуниканта (конкретнее – адресата) и спросить учащихся, как они обратятся к данному человеку: на *ты* или на *Вы*. Следует предлагать учащимся реальные типы адресата, которые учащиеся могут встретить в реальной коммуникации (особенно при погружении в русскую языковую среду): русский преподаватель, русский начальник на работе, русский коллега, русский декан в университете, русский сосед в общежитии, русский парень/ русская девушка, незнакомый человек в России и т.д. При успешном выполнении задания можно, учитывая наличие оппозиции *ты*-/*Вы*-форм и в китайском речевом этикете, поинтересоваться у студентов, как они обращаются в аналогичных случаях к китайцам в своей родной, китайской, языковой среде.

Нельзя забывать и о важности закрепления и развития грамматических навыков, а потому, когда учащиеся имеют дело с падежными формами личных местоимений, во избежание возможных ошибок в речи студентов следует эти формы заранее повторить. Повторение может производиться на основе следующих конструкций: *Тебя зовут.../ Вас зовут...; Тебе... (год/ года/ лет)/ Вам... (год/ года/ лет); У тебя есть.../ У Вас есть...; Тебе (не) нравится.../ Вам (не) нравится...* и т.п. [4, с. 49]. Простота конструкций с конкретным наполнением обеспечивает более лёгкое запоминание необходимых падежных форм, что, в свою очередь способствует формированию автоматизма, что необходимо для формирования навыка: «Навык – это операция, достигшая в результате своего выполнения уровня автоматизма» [8, с. 130].

Одним из заданий на распознавание *ты*-/*Вы*-форм является их вычленение из контекста фразы или фрагмента текста. В таком задании можно использовать различные примеры из реальных речевых ситуаций, отражающих особенности повседневного общения: это могут быть примеры, иллюстрирующие неофициальное («Как у *тебя* дела?») и официальное («Я *Вас* не слышу») общение, а также диалоги из кинофильмов. Учащиеся с интересом анализируют и примеры из классической художественной литературы. Интересной иллюстрацией употребления *ты*-/*Вы*-форм является фрагмент диалога героев кинофильма «Москва слезам не верит», где во время знакомства один из коммуникантов, употреблявший ранее в обращении к адресату *Вы*-форму, переходит к собеседнику на *ты*-общение. Лингводидактический потенциал данного текста заключается не только в большом количестве примеров, иллюстрирующих по отношению к адресату употребление местоимения *Вы* в разных падежных формах, но и в семантизации выражения «переходить на *ты*» [2, с. 533]. Просмотрев фрагмент кинофильма и прочитав диалог героев, можно обсудить со

студентами данную ситуацию: как герои вначале обращались друг к другу – на *ты* или на *Вы* (и почему); кто был инициатором перехода на *ты* (и почему); как на это отреагировал собеседник и т.д. Также необходимо спросить, в какой ситуации общаются герои (поездка в поезде) и предложить сравнить ситуацию, представленную в советском фильме, с китайской повседневной коммуникацией («Они немного говорят. Потом он говорит *ты* женщине, которую он мало знает. А в Китае так можно?») Подкрепление прочитанного диалога аудиовизуальным рядом в естественном темпе речи ещё более погружает учащихся в русскую языковую среду, создавая основу для понимания и успешного использования изученных речевых образцов уже в процессе реальной коммуникации.

Распознавание *ты*-/*Вы*-форм при общении с собеседником может производиться и на уровне других лексем, в связи со свойственным русской грамматике необязательным аналитизмом, а также с учётом параметров коммуникативной ситуации. Это могут быть слова разных частей речи, отражающие связь с обозначенными местоимениями на морфологическом уровне, что также можно проследить как оппозицию *ты*- и *Вы*-форм: так, фраза «Извини, пожалуйста» соответствует *ты*-общению, тогда как «Извините, пожалуйста» – *Вы*-общению. Сюда же можем отнести и этикетно маркированные слова, например, употребляемые в контексте приветствия и прощания: «Привет!», «Пока!» – в обращении к человеку на *ты*; «Здравствуйте!», «До свидания!» – в обращении на *Вы*. Данные слова вводятся ещё на первых занятиях русского языка как иностранного, их понимание и правильное употребление для осуществления успешной коммуникации крайне важно. Для успешного выполнения данного типа заданий необходимо знать слова и конструкции, используемые в *ты*- и *Вы*-общении.

Исследователи, занимающиеся проблемой обучения китайских студентов русским местоимениям (в частности, личным и указательным), указывают, что строить обучение необходимо с учётом ряда факторов, среди которых – специфика изучаемого грамматического материала, уровень владения русским языком у учащихся, целесообразность этноориентированного обучения и т.д. [7]. Говоря об обучении китайских учащихся правильному употреблению в повседневном общении местоимений *ты* и *Вы*, последний пункт мы считаем особенно важным, так как употребление данных местоимений связано не только с правильным применением грамматических навыков, но и с учётом речевого этикета, с пониманием специфики употребления местоимений в речевой ситуации.

Приведём пример упражнения на распознавание *ты*- и *Вы*-форм общения в зависимости от ситуации общения.

Прочитайте примеры. Какие формы обращения используются (*ты*-формы или *Вы*-формы), к адресату обращаются на *ты* или на *Вы*? Обратите внимание на выделенные слова. Заполните таблицу и впишите местоимения *ты* или *Вы*.

№	Фраза
1	Привет! Как у тебя дела?
2	Я тебя люблю!
3	Извините, я Вас не слышу
4	Извините, пожалуйста, у меня болит горло, сегодня я не смогу быть на занятии.
5	Привет! Как твои дела?
6	У тебя сегодня есть свободное время?
7	Кем ты хочешь стать?
8	Привет! Пойдём погуляем!
9	Здравствуйте! Пойдёмте погуляем!

После заполнения таблицы учащимся предлагается ответить на вопрос: «Кому и в каких ситуациях мы можем так сказать?» Учащимся целесообразно задать и такой вопрос: «Кому мы скажем *ты*? А кому *Вы*»? Данное упражнение способствует закреплению навыков использования *ты*- и *Вы*-конструкций в контексте той или иной речевой ситуации.

Итак, отметим, что обучение употреблению личных местоимений *ты* и *Вы* в китайской аудитории должно проводиться неразрывно с реальной речевой ситуацией. Именно в контексте повседневного общения с русскими преподавателями и студентами китайские учащиеся смогут овладеть различением *ты*- и *Вы*-форм.

Литература

1. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень / Владимирова Т.Е. и др. – 2-е изд., испр. И доп. – М.-СПб.: “Златоуст”, 2001. – 28 с.
2. Русская грамматика. Т.1/ под ред Н.Ю. Шведовой. – Мос: Наука. 1980. – 792 с.
3. Люй Ю. Методическое освещение ошибок китайских студентов-филологов при употреблении русских местоимений // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 11 (65): в 3-х ч. – Ч.2. – С. 192-194.

4. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории: учеб. Пособие / Л.Г. Золотых, М.Л. Лаптева, М.С. Кунусова и др.; под общ. Ред. М.Л. Лаптевой. – Астрахань: Изд. Дом «Астраханский университет», 2012. – 91 с.
5. Нгуен Тхи Фыонг Лиен. Методика обучения устному взаимодействию на краткосрочных курсах русского языка во Вьетнаме: автореф. Дис. ... канд. Пед. Наук. – Москва, 2007. – 34 с.
6. Ты-/Вы-формы общения. Другие личные местоимения в коммуникации [Электронный ресурс] // lektsia.com – 2023. – 13 апреля. – Режим доступа: <https://lektsia.com/6x85d3.html> (дата обращения: 13.04.2023).
7. Юсупова З.Ф., Люй Ю. Теория и практика изучения русских местоимений китайскими студентами-филологами // Язык и культура – 2017. – № 37. – С. 75-83.
8. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для вузов – Москва : Высш. Шк., 2003. – 334 с.

Rudakova M.M., Rudakov M.A.

Yanbian University

Teaching Chinese Students to Distinguish and Use You-/You-Forms in Everyday Communication

This article is devoted to teaching Chinese students to distinguish and use forms of Russian personal pronouns *ты-/вы* in everyday communication. Starting from a comparison of Chinese and Russian linguistic cultures, this research proves the expediency of using these forms not only in connection with the norms of speech etiquette, but also with the situations of Russian speech communication.

Keywords: Chinese students, Personal Pronouns, the pronoun «ты», the pronoun «вы», Speech Etiquette, everyday communication.

Руслякова Мария Станиславовна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

maria.rusliakova@mail.ru

Художественный текст как объект обучения межкультурной коммуникации на уроках РКИ

В процессе обучения РКИ чтение выполняет множество функций, одна из них, реализуемая на материале аутентичных художественных текстов, – обучение межкультурной коммуникации. В статье обосновывается использование художественных текстов в качестве демонстрации правил и норм общения в русскоязычном обществе на примере системы обращений в коммуникации между преподавателем и студентом.

Ключевые слова: чтение, межкультурная коммуникация, художественный текст, русский язык как иностранный

Чтение, являясь одним из видов речевой деятельности, выполняет в учебном процессе множество функций. Тексты для чтения могут быть источником нового лексического и грамматического материала, основой для получения культурной и страноведческой информации, а также, что будет доказано ниже, базой для обучения межкультурной коммуникации.

Максимально полная функциональность текста приведена в работе А.А.Акишиной и О. Е. Каган: текст – «источник информации; материал для обучения чтению и письму; материал для обучения говорению и слушанию; образец речевых моделей (устных и письменных); материал для анализа и ввода лексико-грамматического материала» [1, с. 40].

Беря во внимание художественный текст, можно отметить, что он, являясь отражением реальной окружающей действительности, демонстрирует читателю речевой и поведенческий этикет, правила и нормы общения. Как известно, этикет и язык повседневного общения – это национально обусловленный и культурно маркированный тип взаимодействия между людьми, закладываемый в языковую личность в процессе воспитания, обучения и других видов социализации человека в том или ином культурном пространстве. Все перечисленные элементы входят в состав обучения межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация (МК) нуждается в разъяснении для иностранцев. В процессе обучения МК необходимо учитывать все этапы: введение, активация, закрепление. Художественный текст в этом смысле становится примером, вариантом ввода правил коммуникации в инокультурном обществе. Кроме того, именно художественные тексты «напрямую связаны с культурой, хранят информацию об истории, национальной психологии, национальном поведении, т.е. обо всех составляющих культуры» [2, с. 471].

Общение на иностранном языке и между носителями одной культуры в художественных текстах не носит описательный характер, оно транслируется непосредственно. Следующие характеристики художественного текста дают ему способность обучать правилам коммуникации на русском языке в русском культурном обществе:

- насыщенность диалогичными формами общения между героями художественного произведения;
- реальное соответствие норм и правил взаимодействия между людьми в тексте и в действительности относительно той эпохи, во время которой был создан текст;
- аутентичность.

Рассмотрим данный вопрос на примере правил обращения в русскоязычной культуре.

Нами были отобраны художественные тексты разных временных отрезков, описывающие учебный дискурс и демонстрирующие контакт между преподавателем и студентом в системе высшего образования России.

Ниже приведены художественные тексты произведений «Юность» Л. Н. Толстого (1857 г.), «Студенты» Н.Г. Гарина-Михайловского (1895 г.), «Студенты» Ю.В. Трифонова (1951 г.):

«— Нет, это он так, давал мне свой посмотреть, *господин профессор*, — нашелся Иконин» [4].

«— *Профессор*, я как раз от этого вопроса отказался, — как мог мягче и заискивающе проговорил Карташев» [3].

«— Да, *Борис Матвеевич*, я прошу извинить меня, — сказала Нина, вставая» [5].

Анализируя данные отрывки, учащиеся могут проследить, как в диахроническом аспекте менялось обращение студента к преподавателю и как обращение отражает отношения между людьми. Такой метод расширяет знания, связанные с историей, культурой, языком страны, а также устраняет вероятные ошибки в учебной коммуникации иностранцев в России. Нами было отмечено, что многие иностранные учащиеся, приехавшие в Россию, не имеют сформированных знаний о правилах обращения в русской культуре и называют преподавателей по имени и фамилии, должности и фамилии, только имени и др.

Художественный текст, таким образом, иллюстрирует примеры реальной коммуникации в русскоязычном обществе, становясь материалом для исследования правил инокультурного общения. Чтение художественных текстов может быть использовано в качестве примеров при объяснении нового материала. Также можно построить урок вокруг художественного текста, дополняя его предтекстовыми и послетекстовыми упражнениями.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного.— 2-е изд., испр. И доп. — Москва: Рус. Яз. Курсы, 2002.— 255 с.
2. Бобкова Т. А. Художественное произведение в контексте межкультурной коммуникации // Вестник Башкирск. Ун-та. — Кемерово, 2009. №2. — 471 с.
3. Гарин-Михайловский Н. Г. Студенты // Гарин-Михайловский Н. Г. Студенты. Инженеры. — М., 1977.
4. Толстой Л. Н. Юность // Толстой Л. Н. Собрание сочинений. В 12 т. Т. 1.— М., 1984.
5. Трифонов Ю. В. Студенты // Трифонов Ю. В. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 1. М., 1985.

Rusliakova M. S.

Pushkin State Russian Language Institute

A lesson using literature text as a way of teaching intercultural communication of Russian as a foreign language

In the process of teaching Russian as a foreign language reading has many functions. One of them based on original literature texts is to teach intercultural communication. The article describes the use of literature texts to demonstrate the rules and norms of communication in the Russian-speaking society using the example how students and teachers should properly address each other.

Keywords: reading, intercultural communication, literary text, Russian as a foreign language.

Саакян Левон Николаевич

Цзыи Юань

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

sahalev@mail.ru

Социальная категоризация дихотомии «свой–чужой» в русской и китайской фразеологии

В статье представлены результаты лингвокультурологического анализа русских и китайских пословиц и поговорок, в которых реализуется смысловая оппозиция «свой-чужой». Анализ паремий демонстрирует имеющиеся сходства и различия в русской и китайской культурах.

Ключевые слова: лингвопрагматические особенности; русский язык, китайский язык; фразеологии, пословицы и поговорки.

Изучение чужой культуры почти всегда сопряжено с изучением нового языка, хранящего в себе культурный код говорящего на этом языке народа. Изучению языка всегда помогает использование фразеологии. Развитие фразеологии также свидетельствует о динамичности и богатстве развития языка. Многие учёные также высказывали свои различные мнения относительно понятия фразеологии. Изучение фразеологии позволяет нам исследовать сходства и различия в восприятии аксиологических и культурно-нравственных сущностей русского и китайского народов на протяжении веков, что и будет проиллюстрировано нами на примерах концептуального поля «свой-чужой».

Дихотомия часто используется как в лингвистике, так и в философии и лингвокультурологии для описания концепции своего и чужого. Подобными полярными категориями обычно считаются оппозиции верх — низ, правый — левый, добро — зло, мужской — женский и др., представляющие структуры пространства и времени, биологические и социокультурные пропозиции [3, с. 196]. Таким образом, дихотомия «свой–чужой» является относительной, и антонимичные понятия в ней взаимно дополняют друг друга.

Дихотомия «свой-чужой» — стержневая проблема и объект исследования во многих смежных науках: лингвокультурологии, этнолингвистике, психоллингвистике, теории межкультурной коммуникации, политической лингвистике и др.

Несмотря на многочисленные исследования в области фразеологии, до сих пор в науке не существует единого понимания того, в каких отношениях находятся «фразеологические единицы», «фраземы», «идиомы», «синтаксические фразеологизмы», «коллокации» и подобные понятия-термины. В рамках этой статьи мы будем понимать под «фразеологической единицей» сочетание слов, связанных семантически, которые отличаются от других синтаксических конструкций тем, что воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении лексико-грамматического состава и семантической структуры.

Концепт «свой». В индоевропейской лингвокультурной традиции присутствовала (и до сих пор функционирует в некоторых языках — армянском, испанском, латинском, сербском, хорватском) трёхчленная система референции возвратных и указательных местоимений (*hic — iste — ille*, т. е. Этот — «сей» — тот), с одной стороны, и грамматических лиц (первого, второго и третьего), с другой. Концепт «свой» располагается в координатах **этот** (мой/наш) — **здесь** (а отнюдь не «там у него» и даже не «там у тебя») — **сейчас (и всегда)**. *Своя рубашка ближе к телу*. В то время как «чужой» находится в координатах, скорее, дальнего третьего лица: **тот — там — тогда**.

Разберем несколько примеров:

- Чужое добро впрок не пойдёт.
- 9. Чужой хлеб рот дерёт.
- 10. Чужим добром не разбогатеешь.
- 11. Чужие деньги в кармане не живут.
- 12. Чужой блин комом в горле становится.

Смысл пословиц таков: богатство, нажитое нечестным путём, как правило, не приносит ни добра, ни счастья; нельзя присваивать чужое добро; рано или поздно тайное станет явным, последует справедливое наказание.

- 4. Чужим богат не будешь.

5. Лучше своё малое, чем большое, но чужое.

2. Чужую беду руками разведу.

- Не своё горе на шее не висит.
- Чужая беда — смех; своя беда — грех.
- Чужую беду на бобах разведу, а к своей и ума не приложу.
- Своё горе — велик желвак, чужая болячка — почесушка.

Смысл пословиц: очень многие люди к чужой беде относятся без сочувствия, дают разные, зачастую бесполезные советы.

1. На чужой роток не накинешь платок.

- На чужой рот пуговицы не пришьёшь.
- Чужой рот — не свои ворота, не затворишь.

Смысл пословиц: невозможно заставить замолчать сразу всех. А стало быть, какие-то слухи, сплетни неизбежны. Хочешь жить спокойно, уверен в своей правоте — не обращай на них внимания.

Под влиянием конфуцианства, даосизма и буддийской культуры, «свой- чужой» в китайской лингвокультурной традиции иногда означает взаимный антагонизм, а иногда — необходимость отдавать и жертвовать собой ради чужих. В китайской традиции «коллектив» очень важен, как и «чужой» внутри «коллектива». Поэтому во многих случаях «свой» может быть добровольно принесено в жертву ради коллектива.

Разберём несколько примеров:

1. 1. □ □ □ □ , □ □ □ □

Повесить дело повыше (держаться от него подальше), т. к. Оно непосредственно не относится к себе. Пер.: Если это не ваше дело, не лезьте в него.

□ □ □ □ □ □ □ , □ □ □ □ □ □ □

Каждый человек сметает снег со своей двери, не заботясь о морозе и снеге на чужих домах. Пер.: Каждый занимается своим делом, а не чужим.

1. 2. □ □ □ □ , □ □ □ □

Люди — нож и кухонная доска, а я — рыба и мясо. Пер.: Свинью подложить.

10. 3. □ □ □ □ , □ □ □ □

Если кто-то нарушает мои права, я дам отпор. Пер.: Обычно я могу мирно уживаться с людьми, но если они будут издеваться надо мной, я точно не стану это терпеть.

1. 4. □ □ □ □

Отвергать сильных и поддерживать слабых, отдавать предпочтение слабым.

□ □ □ □

Самоотверженный; беззаветно, самозабвенно; не щадя себя, очертя голову.

□ □ □ □

Отказываться от своего во имя интересов других; поступаться личным ради общественного.

□ □ □ □

Вонзить нож меж ребер. Пер.: Не пожалеть жизни, рискнуть жизнью, пожертвовать всем, сделать всё, лезть из кожи вон (ради чужого, чаще — друга).

□ □ □ □ , □ □ □ □

Увидев в пути несправедливость, обнажить меч в защиту чужого обиженного.

□ □ □ □ , □ □ □ □

Когда одно место страдает от бедствий, то к нему придёт помощь из разных уголков страны.

□ □ □ □

На каждом простолюдие лежит ответственность за судьбу отечества; каждый в ответе за судьбы страны.

Подводя итог, можно сказать, что между русскими и китайскими фразеологическими единицами семантического поля «свой-чужой» наблюдается определённое сходство: например, в социуме они противопоставлены друг другу, при этом в китайском они часто не мешают друг другу, а, наоборот, — часто оказываются частями одного целого и, отличаясь в мелочах, сохраняют единство целого; более того, китайские идиомы о *чужом* часто имеют смысл «одаривать чужого», «преподносить что-то с уважением», «посвящать кому-то», чего не было замечено при анализе русских выражений, что мы связываем с особым культурным фоном Китая.

Литература

1. Зимин В.И. Пословицы и поговорки русского народа / В.И. Зимин.
2. Мокиенко В.М. Большой словарь русских поговорок / В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. Москва : ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 784 с. – ISBN 978-5-373-01386-4.
3. Стоянова Елена. Языковая личность и восприятие мира в терминах дихотомии свой-чужой (на материале русской и болгарской фразеологии с компонентом ‘дом / структурные элементы дома’) / Verbum 2015, С. 195–204.
4. □ □ □ . □ □ □ □ □ □ □ □ [J]. □ □ □ □ □ □ , 2003(05):86-88. (Сюй Сюйхун. Исследование классификации идиом [J]. Журнал колледжа Ичунь, 2003 (05:86-88).
5. □ □ , □ □ . □ □ [J]. □ □ □ □ , 2011, 1: 118. (Чжан Цзянь, Обзор. Другое. «Иностранная литература» 2011, 1: 118).

Sahakyan L.N.

Ziyi Yuan

Pushkin Russian State Institute

Social categorization of the dichotomy “friend or foe” in Russian and Chinese phraseology

The article presents the results of a linguoculturological analysis of Russian and Chinese proverbs and sayings, in which the semantic opposition “friend or foe” is realized. The analysis of proverbs demonstrates the existing similarities and differences in Russian and Chinese cultures.

Keywords: linguo-pragmatic features; Russian, Chinese; phraseology, proverbs and sayings.

Сабилова Венера Кубатовна,
Эрназарова Гулсере Бабакулиевна
Ошский государственный университет sabirova_venera@mail.ru
Торошов Таалай Кубатович
Ошский государственный педагогический университет
tzimir@mail.ru

Пространственно-временная модель произведений искусства слова как сферы общественного сознания

Искусство как особый путь познания мира отражает существующие в реальном мире пространственно-временные отношения, но в соответствии с требованиями художественной правды. Главнейшая из особенностей художественных времен -пространства как характеристики искусственной модели окружающей человека действительности – идеальность. Художественный образ как идеальный, эстетически совершенный объект реализуется в идеальном времени и пространстве. Искусство наряду с нашей объективной действительностью познает и пространственно-временные формы её существования, однако, помещая в художественный мир вышеуказанные категории, оно видоизменяет и трансформирует их, превращая в параметры идеального мира, в рамки законов прекрасного. Смешение реального и моделированного художником миров выявляет ту образную концепцию вымысла, которой всегда держится любой писатель, а диссимилиация художественной и объективной форм порождает художественную условность, имеющую оценочную и познавательную значимость.

Ключевые слова: время; искусство; литература; пространство; сознание.

Введение. В ракурсе времени и пространства как формально-содержательных категорий произведений литературы видится, что «одним из главных ключей к постижению художественного видения писателя, этической и эстетической природы его творчества являются формы времени и пространства – основные способы бытия художественного мира». В числе первых с начала века исследователей, разработавших хронотоп как новый способ анализа окружающей человека действительности в художественном тексте, был М.М. Бахтин, заявивший о существенных сюжетообразующем и жанровом значении хронотопа.

Материал и методы исследования. Для интересующихся имеет смысл обратиться вначале к основным положениям учения М.М. Бахтина – крупнейшего философа, постижение

мировоззренческих идей которого сегодня принимает форму всемирного масштаба. Об исключительном интересе к теоретико-историческому, литературоведческому творчеству Михаила Бахтина в Западной Европе и США говорит издание трех выпусков «Бахтинского бюллетеня», состоялось пять международных Бахтинских конференций, и этот факт говорит об интенсивно развивающейся за рубежом науке – бахтинистике. Дело не столько в том, что поистине гениальный человек оказался в числе репрессированных сталинским режимом людей, сколько обидно, что слишком поздно вслед за реабилитацией личности началось возрождение интереса к основным методологическим идеям и принципам его учений о Времени и Пространстве, о явлении полифонизма и судьбах жанров, о поэтике Другого и сущности диалога, культуре народа, эстетических воззрениях и художественных ценностях.

Основные результаты и их обсуждение. Проблема синтезированного анализа художественного произведения требует определения пространственных и временных отношений. С целью постичь своеобразие художественного таланта писателя и видения им изображенной в произведении действительности с идейно-эстетической и духовно-нравственной точки зрения автора возникает необходимость разобрать его отношение к вечной проблеме Пространства и Времени, к данным двум кардинальным формам воплощения абстракции объективного мироздания. Необходим анализ того, что в разное время многие исследователи занимались изучением и разработкой вышеуказанной проблемы в области различных наук гуманитарного профиля: философии, истории, социологии, политологии, лингвистики, литературоведения, искусствознания и других дисциплинах.

Современная философская наука трактует вопрос нашего интереса следующим образом: «Пространство и время неразрывно связаны между собой, их единство проявляется в движении и развитии материи», это «основные» и «всеобщие» формы существования материи, формы бытия, выражающие: Пространство – сосуществование вещей; Время – смена вещей друг другом. В более широком смысле Время и Пространство являются описаниями общей структуры бытия человека, зафиксированной во Времени как длительность, сменяемость объектов, их стадий и состояний, в Пространстве – как форма их взаимодействия, сочетания, со-бытия, они могут трактоваться и как абстрактные характеристики бытия и как конкретные его структуры, «выражающие полифоническое движение различных процессов». Если взглянуть в глубь веков, то можно убедиться, что вопросы о сущности времени, пространства, бесконечного, вечности волновали древних мыслителей: Филона Александрийского, Аристотеля, Платона, Николая Кузанского, Плотина и многих других. Прислушаемся к их голосам: объекты движутся не в небытии, которого не существует, а в некоем «где», то есть месте. По Аристотелю есть «природное место» всякой вещи,

всякого элемента по натуре: огонь и воздух тяготеют «вверх», земля и вода – «вниз». Верх и низ не относительные, но суть природные детерминации, Место – подвижная граница вместилища тела, поскольку она соприкасается с его содержанием, или первый неподвижный предел содержимого.

Время – таинственная реальность, момент, какие-то части которого уже стали, какие-то готовятся быть, но нет того, что есть сейчас. Время тесно связано с движением – континуальностью, где различимы «сначала» и «потом», но между двумя моментами есть время, которое остается как основание. Время, по мнению Платона, «движущееся подобие вечности», своеобразное мелькание, просвет «естьности» сквозь «было» и «будет». Время началось с рождения небес, окружающего нас мира. Еще в древности утверждалось, что главной ценностью реальности является **человек**. «Маленьким небом» Филон Александрийский называл каждого индивида, в котором в качестве звезд были его искусства, наука и ремесла. Его мысль развил Николай Кузанский, который представлял человека как «микрокосм» во Вселенной. Уже тогда были зачатки определения современных мотивов и терминов хронотопа: «Темпоральность» рождается «из активности души» некоего сакрального тела, которое копирует жизнь духа, существующего в модусе «вечности». Жизнь человека как темпоральность растворена в сменяющих друг друга моментах. Рождение и смерть – это «подвижная игра души», в ней «ничто не может быть вычеркнуто из бытия». Лукреций развивал идею пустого пространства, Декарт и Лейбниц говорили о «заполненности» времени и пространства. В сфере общественнознания получило распространение понятие т.н. «хронотопа» (в основном благодаря М.М. Бахтину), ориентированного на особые порядки систем, в которых реализуется бытие людей, различные формы их деятельности.

Хочется особо отметить, что в области гуманитарных наук второй половины XX века (философии, социологии, культурологии, искусствоведении и др.) появляются принципиально новые категории «время социальное» и «пространство социальное», что обозначает такие категории, которые характеризуют социальное бытие «как процесс сочетающихся и сменяющих друг друга деятельностей людей», и время социальное фиксирует деятельность общественных форм бытия как их воспроизводимость, а пространство социальное представляет собой движение человеческого бытия в виде конкретных координат людей: условий, средств и результатов их жизненного процесса, в формах только их, категориальных «непосредственно совместных взаимодействий».

Теория литературы рассматривает вышеуказанную проблему в своем специфическом аспекте как «художественное пространство» и «художественное время» – «важнейшие характеристики художественного образа, обеспечивающие целостное восприятие» изображенной реальности и «организующие композицию произведения». В виду того, что искусство принадлежит

к группе динамических, временных искусств (в отличие от искусств пластических, пространственных), литературно-поэтический образ, формально развертываясь во времени как последовательность текста, своим содержанием «воспроизводит пространственно-временную картину мира, притом в ее символическом – идеологическом целостном аспекте». По мнению Бахтина, «...в художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном конкретном целом», подробно обосновывая свои тезисы на многочисленных примерах из мировой литературы: греческом романе авантюрного типа, бытовом романе, античной биографии и автобиографии, форме плутовского романа и исторического повествования, фольклорных мотивах сказаний и средневековых гротесках. Время в произведениях литературы «сгущается, уплотняется, становится художественно зримым». Пространство, как и время, «интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории». Приметы времени при этом раскрываются в пространстве, а пространство, в свою очередь, осмысливается и измеряется временем.

Искусство и литература пронизаны хронотопическими ценностями разных степеней и объемов. «Каждый выделяемый момент» художественного текста, «каждый мотив (эмоционально-ценностно окрашенный) является такой ценностью». М.М. Бахтин выделяет несколько пространственно-временных мотивов, подробно анализирует особенности их использования в литературных произведениях различных жанровых форм. Одними из самых важных мотивов являются мотивы *встречи, дороги, порога*. Они всегда входят только как составляющие элементы в состав сюжета и в конкретное единство целого произведения и, следовательно, включаются в объемлющий его конкретный хронотоп.

Говоря о роли хронотопов, ученый отмечает их сюжетное и изобразительное значения и подводит нас к мысли, что существенный аспект всех вышеуказанных ценностно-эмоциональных моментов в том, что они являются организационными центрами основных сюжетных линий романа, именно в хронотопе завязываются и развязываются все сюжетные узлы, а также в них время приобретает чувственно-наглядный характер, события здесь конкретизируются, «обрастают плотью, наполняются кровью». О любом событии можно сообщить, осведомить, даже дать точные указания о месте и времени его свершения, но событие не становится образом. Хронотоп же дает существенную почву для показа – изображения событий, благодаря особому сгущению и конкретизации примет времени – времени человеческой жизни, исторического времени – на определенных участках пространства. Это и создает возможность строить изображение событий в хронотопе или вокруг него.

Следующей особенностью хронотопа является жанрово-типический характер, состоящий в том, что хронотопы лежат в основе определенных разновидностей романного жанра, сложившегося и развивающегося на протяжении многих веков. Для нашего исследования чрезвычайно важен еще один момент: учение о хронотопе с глубинной полнотой реализуется только в определенном жанре литературы – романе.

Наибольший интерес в плане исследования нашей проблемы имеет точка зрения М.М. Бахтина, который в работе «Эпос и роман (о методологии исследования романа)» писал: «Роман – единственный становящийся жанр, поэтому он глубоко, существенно, чутко и быстро отражает становление самой действительности». К этой мысли ученого следует добавить, что в отражении действительности в жанре романа важную роль играют сюжетообразующие хронотопы, такие как мотив встречи, хронотоп дороги, порога, биографическое время всех героев данного произведения. Сложное, многообразное, взаимообусловленное и тесное переплетение всех перечисленных выше хронотопов образует единую систему, художественно воплощенную именно в романном жанре литературы. Следовательно, мы имеем право говорить о жанрообразующем характере хронотопа.

Ученый считает, что роман стал ведущим жанром нового времени именно потому, что он лучше всего выражает тенденцию становления нового мира, роман во многом предвосхищает будущее не только развития литературы, но и грядущее в общественной сфере. Будучи господствующим жанром, он содействует обновлению всех других жанров, как бы заражая их становлением и незавершенностью. Роман, по мнению М.М. Бахтина, «хочет пророчить факты, предсказывать и влиять на реальное будущее», будущее автора и читателей художественного произведения. И отсюда следует вывод, что у романа появилась новая, специфическая проблематика: для него характерно вечное и активное переосмысление, переоценка всех ценностей человеческой жизни.

О существенном значении Времени и Пространства в области жанра много писал видный ученый – теоретик литературы Д.С. Лихачев. В частности, рассматривая тексты древнерусских произведений, он утверждал, что «наиболее существенны для изучения литературы исследования художественного времени, время как оно воспроизводится в литературных произведениях, время как объект и как художественный фактор литературы. Художественное время – это не взгляд на проблему времени, а само время, как оно воспроизводится и изображается в художественном произведении». Лихачев считает, что художественное время – это явление самой художественной ткани литературного текста, «подчиняющее своим художественным задачам и грамматическое время и философское его понимание писателем». Ученый углубляет и расширяет основные

положения о временном аспекте хронотопа. Лихачев убеждает нас, что время – объект изображения для писателей и последовательно доказывает это на примерах из древнерусской литературы. Автор любого произведения может изобразить прошлое, настоящее и будущее в различных вариациях.

Исследователь считает, что формы художественного пространства в литературе не имеют такого разнообразия, как формы художественного времени. Они не изменяются по жанрам искусства, они вообще, по своей природе, не принадлежат только литературе и в целом, одни и те же в живописи, в зодчестве, в летописи, в житиях и даже в быту. Мир был подчинен единой пространственной схеме в сознании человека на протяжении многих веков. И лишь в последние два столетия пространственная модель мира стала меняться, приобретать различные формы как в науке, так и в искусстве и литературе. Пространство может быть реальным в летописи или историческом романе или воображаемым (в сказке), но главная роль в художественном произведении принадлежит времени, иному измерению пространства.

Много внимания изучению художественного пространства уделял Ю.М. Лотман, который пишет: «Художественное пространство представляет собой модель мира данного автора, выраженную на языке его пространственных представлений». При этом, как часто бывает и в других вопросах, язык этот, взятый сам по себе, «значительно менее индивидуален и в большей степени принадлежит времени, эпохе, общественным и художественным группам», чем тот, на котором художник говорит, чем его индивидуальная картина мира. «Язык пространственных отношений – есть некая абстрактная модель, которая в себя включает в качестве подсистем как пространственные языки разных жанров и видов искусства, так и модель пространства равной степени абстрактности, создаваемые сознанием различных эпох». По мнению ученого, художественное пространство может быть точечным, линейным, плоскостным или объемным. Второе и третье могут иметь также горизонтальную и вертикальную направленность. Точечное пространство – это всегда места действия определенных эпизодов, заданных в сюжете произведения. Линейное пространство становится удобным художественным языком для моделирования т.н. темпоральных категорий («жизненный путь», «дорога» как средство развертывания характера во времени). Понятие объемного пространства включает в себя все предыдущие типы пространств и являет собой «модель мира, в котором размещаются персонажи и совершается действие». Наивное часто читательское восприятие стремится отождествить художественное и физическое вкупе пространство, однако художественное пространство не есть только пассивное вместилище героев и сюжетных эпизодов. Соотнесенность пространства с действующими лицами и общей моделью мира, создаваемой в большинстве художественным текстом, убеждает в том, что язык художественного пространства – один из компонентов общего языка, на котором говорит художественное произведение.

Большой вклад в изучение связи пространственно-временных форм и отношений с содержанием литературных произведений внес Н.И. Конрад как специалист в области сравнительно-исторического литературоведения, он подошел к анализу проблемы Пространства и Времени с определенной точки зрения: выступая против европоцентризма как односторонности и крайности, он предлагал включить в сферу научного исследования литературы и культуры творчество народов Востока и тем самым создать единую картину всего мира. Эта точка зрения получила широкий отклик на Западе и была поддержана многими учеными.

Предложенная Б.И. Исаковым теория о биополе человечества и разумной лептоносфере Земли дополняет и развивает концепцию В.И. Вернадского о ноосфере и концепцию П.А. Флоренского о пневматосфере. По их мнению, все земляне находятся под контролем, все люди на планете связаны одной цепной реакцией на добрые дела и злые поступки. Бумеранг добра и зла – принцип кармы в узком смысле слова, постулат закона вечности. При всей заманчивости и складности ЛЭВ-концепции, отрицающей разделение материализма и идеализма, провозглашении гипотезы материальности идей, наличии многочисленных скептиков и обвинителей в «оригинальничаньи», экстравагантности, отрицая единственную правильность и верность данной концепции, на основе бахтинологии можно утверждать очевидное: стала насущной задачей синтезирование науки, искусства и религии – важнейших сфер общественного сознания, на их основе построения единой пространственно-временной модели мирного существования Человека – пока единственного светильника разума во Вселенной – среди ему подобных людей.

Вывод. Таким образом, вышеназванными исследователями теории и истории художественной литературы XX века было предложено значительное и существенное расширение пространственных и временных границ, терминов и категорий компаративизма. Само собой разумеется, что при этом выдвигалось требование выхода за рамки национальных литератур и изучение международных связей в процессе их развития.

Литература

1. Бахтин М.М. Эпос и роман // Вопросы литературы и эстетики. – Москва, 1975. – 451 с.
2. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – Л.: Наука, 1979. – 210 с.
3. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. – Москва: Просвещение, 1988. – 251 с.
4. Конрад Н.И. Запад и Восток. – Москва: Наука, 1974.
5. Акматалиев А.А. Избранное собрание сочинений // Литературоведение. – Т. 1. – Бишкек: Шам, 1997. – 428 с.

6. Бехер И.Р. О литературе и искусстве. – 2-е изд. – Москва: Художественная литература, 1981. – 222-223 с.

7. Акылбекк А., Сабирова В.К., Сулайманов О.М. Факторы языка и самосознания людей в мифологическом характере этноидентичности. – Тошкент, 2020. – 41-45 с.

Sabirova V.K., Ernazarova G.B.

Osh State University

Toroshov T.K.

Osh Pedagogical State University

Features of the space-time model of works art of the word as a sphere of public consciousness

Art as a special way of knowing the world reflects the spatio-temporal relations existing in the real world, but reflects them in accordance with the requirements of artistic truth. The most important of the features of artistic time – space as a characteristic of an artificial model of the reality surrounding a person has always been, is and will be ideality. The artistic image as an ideal, aesthetically perfect object is realized in ideal time and space. Art, along with our objective reality, also cognizes the spatio-temporal forms of its existence, however, placing the above categories into the artistic world, it modifies and transforms them, turning them into the parameters of an ideal world, into the framework of the laws of beauty. The mixing of the real and the worlds modeled by the artist reveals the figurative concept of fiction, which any writer always adheres to, and the dissimulation of artistic and objective forms gives rise to artistic convention, which has both evaluative and cognitive significance.

Keywords: time, art, literature, space, consciousness.

Самсонова Маргарита Александровна

Могилевский государственный университет

им. А.А. Кулешова

samsonova_margarita@rambler.ru

Прагматический потенциал лексических трансформаций при переводе А. Рязановым авторских окказионализмов В. Хлебникова

Статья посвящена определению прагматического потенциала лексических трансформаций при переводе А. Рязановым авторских окказионализмов В. Хлебникова на белорусский язык. Анализируются типы лексических трансформаций при переводе окказиональной лексики: транскрипция и транслитерация, калькирование, лексико-семантические замены, а также создание А. Рязановым собственных авторских окказионализмов при художественном переводе текстов В. Хлебникова.

Ключевые слова: художественный перевод, прагматический потенциал, окказионализм, лексические трансформации и их типы, перевод и создание собственных окказионализмов А. Рязановым.

Художественный перевод предполагает не только исчерпывающую передачу смыслового содержания оригинала, но и воспроизведение его прагматического потенциала, под которым понимается «корреляция между выбором языкового материала отправителями текста и их речевым поведением, а также возможность актуализации нюансов смысла языковых единиц в условиях речевого общения» [1, с. 9]. В соответствии со своим коммуникативным намерением переводчик подбирает для передачи информации языковые единицы, обладающие необходимым значением, как предметно-логическим, так и коннотативным, и организует их в высказывании таким образом, чтобы установить между ними необходимые смысловые связи [2, с. 209], переводит текст,

экспериментируя с лексикой, внося изменения, соответствующие его видению окружающего мира и интерпретации явлений. Таким образом, текст перевода приобретает определенный прагматический потенциал, возможность произвести коммуникативный эффект на рецептора.

Переводчик в своей деятельности выступает не только в качестве получателя текста исходного языка, но и в качестве отправителя текста языка перевода, т. е. Участвует в процессе понимания исходного текста и в процессе порождения текста на языке перевода. Задача переводчика заключается в выявлении и переносе соответствий текста языка перевода единицам текста исходного языка, а также в достижении баланса между различными мировоззрениями. Успешность перевода художественной литературы зависит как от уровня владения языком, так и от экстралингвистических знаний переводчика.

Всякий раз, когда переводчик сталкивается с лексическими единицами, не имеющими аналогов в языке перевода, он имеет дело с особым случаем непереводимости. Авторские окказионализмы представляют интерес для теории и практики перевода, так как относятся к области безэквивалентной лексики, обладающей особой эмоционально-экспрессивной стилистической окраской. Перевод индивидуально-авторских неологизмов требует от переводчика высокого уровня профессионального мастерства, принятия самостоятельного оригинального переводческого решения в передаче окказиональных единиц на переводимый язык, тем более что готовых эквивалентов в последнем нет.

Процесс восприятия и адекватной интерпретации переводчиком окказионализма во многом зависит от словообразовательной модели, по которой он был образован. Идентификация словообразовательной модели способствует созданию в сознании переводчика определенной смысловой основы, закодированной в тексте информации. В поисках смысла, скрытого за окказиональным словом, переводчик часто использует морфологическую структуру слова в восстановлении оригинала, декодирует его лексическое значение, которое образуется путем соединения различных семантических компонентов: семантики лексических основ, словообразовательных аффиксов, контекстуального окружения. Контекст помогает переводчику сделать выбор в пользу того или иного варианта значения окказионализма, по способу и средствам передачи этого варианта на другой язык. Художественная интерпретация индивидуально-авторского неологизма, возникающая в сознании переводчика, ее словообразовательное и семантическое наполнение служат основой для создания собственного окказионализма.

И В. Хлебников, и А. Рязанов являются одними из самых заметных и неординарных поэтов своего времени, общим для них было радикальное переосмысление литературной традиции, творческий эксперимент в поэзии и языковой сфере, поиск новых путей в развитии искусства.

Писатели, хотя и принадлежат к разным эпохам и культурам, имеют сходное отношение к искусству, проявляющееся не только в создании экспериментальных поэтических форм различной жанровой специфики, но и употреблении в них отличительных лексических средств, к которым относятся авторские окказионализмы, эксперименты со словом характерны для обоих поэтов.

Объектом нашего исследования стал сборник переводов А. Рязановым поэзии В. Хлебникова [3]. Исследователь русского авангарда С.Е. Бирюков справедливо отмечает, что «на обложке крупно поставлена буква З и ниже идет имя Хлебникова. Эта буквица выступает в роли некоего знака взаимодействия между двумя славянскими поэтами» [4], А. Рязанов дает «белорусскую версию русского текста на основе известного постулата Велимира о плавке всех славянских слов. Это как бы инвариант хлебниковских текстов, который мог бы возникнуть, если бы Хлебников писал по-белорусски. Разумеется, со всеми возможными вариациями, учитывающими индивидуальность белорусского поэта» [4].

Переводчик обращается к разнообразным видам переводческих трансформаций для того, чтобы текст перевода с максимально возможной полнотой передавал информацию, заключенную в исходном тексте. В настоящее время существует множество классификаций переводческих трансформаций, предложенных различными авторами: Л.С. Бархударов (1973), Л.К. Латышев (1988), Т.Р. Левицкая, А.М. Фитерман (1973), Я.И. Рецкер (1974), В.Н. Комиссаров (1990). Как правило, переводческие трансформации подразделяют на лексические, грамматические, стилистические.

При анализе перевода авторских окказионализмов В. Хлебникова на белорусский язык А. Рязановым мы считаем необходимым опираться на типологию лексических трансформаций и окказиональных соответствий В.Н. Комиссарова. Автор отмечает, что при переводе безэквивалентной единицы переводчик тем или иным способом создает окказиональное соответствие, и выделяет следующие их типы: *соответствия-заимствования, соответствия-кальки, соответствия-аналоги, соответствия-лексические замены, описание* (в случае невозможности создать соответствие) [2, с. 148–150].

Под *переводческими (межъязыковыми) трансформациями* В. Н. Комиссаров понимает преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле. Поскольку переводческие трансформации осуществляются с языковыми единицами, имеющими как план содержания, так и план выражения, они носят формально-семантический характер, преобразуя как форму, так и значение исходных единиц [2, с. 172].

Основными типами **лексических трансформаций** являются: *переводческое транскрибирование и транслитерация, калькирование, лексико-семантические замены* [2, с. 172].

Соответствия-заимствования создаются с помощью **переводческого транскрибирования** или **транслитерации** – это способы перевода лексической единицы оригинала путем воссоздания ее формы с помощью букв языка перевода [2, с. 173]. При этом исходное слово в переводном тексте представляется в форме, приспособленной к произносительным характеристикам переводящего языка.

В высшей степени специфичными являются лексические окказионализмы, мотивированные именами собственными, так как их истолкование требует обращения к культурно-историческому контексту. Стихотворение В. Хлебникова «Усадьба ночью, чингисхань!» изобилует окказиональными глаголами в форме императива, мотивированными антропонимами Чингисхан, Заратустра, Моцарт, Гойя, Роопс, Мамай, специфику которых А. Рязанов сохраняет при переводе на белорусский язык:

*Сядзіба ноччу, **чынгісхань!***

Шуміце, сінія бярозы!

*Зара начная, **заратустры!***

*А неба сіняе, **мацарць!***

Сутонне воблака, будзь Гоя!

*Ты ноччу, воблака, **раопсь!***

<...>

*Хай хвой бурай **абмамаены...***

[3, с. 42]

*Усадьба ночью, **чингисхань!***

Шумите, синие березы!

*Заря ночная, **заратустрь!***

*А небо синее, **моцарть!***

И, сумрак облака, будь Гойя!

*Ты ночью, облако, **роопсь!***

<...>

*Пусть сосны бурей **омамаены...***

[3, с. 43]

Таким же способом переведены на белорусский язык следующие окказионализмы:

*Крылцуючы **золотанісьмом...***

*О, **лебядзіва!***

[3, с. 14]

Палі ўбіваў у розум народа і восі,

На іх выбудоўваў хату

*«Мы – **будзятляне**».*

[3, с. 68]

*Крылышка **золотописьмом...***

*О, **лебедиво!***

[3, с. 15]

Сваи вбивал в ум народа и оси.

Сделал я свайную хату

*«Мы – **будетляне**».*

[3, с. 69]

Этот способ перевода используется А. Рязановым для того, чтобы подчеркнуть самобытность авторских окказионализмов В. Хлебникова, специфичность называемого понятия,

соблюсти лексическую краткость обозначения, для которого нет точного соответствия в языке перевода.

Соответствия-кальки создаются с помощью **калькирования** – способа перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в языке перевода [2, с. 173], т. е. Воспроизведение не звукового, а комбинаторного состава слова или словосочетания, когда части слова (морфемы) или фразы (лексемы) переводятся соответствующими элементами переводящего языка:

Крылицуючы золотанісьмом...

[3, с. 14]

*Цураючыся дня, царуй,
чарай блакітнага віна ча-
руй землежыхара...*

[3, с. 50]

Там цецерукоў чырванабровых...

[3, с. 64]

...плошча, <...>,

раўняецца плошчы прастакутніка,

адзін бок якога – паўнапярочнік...

[3, с. 50]

Крылышкуя золотопісьмом...

[3, с. 15]

*Чураясь дня, чаруй
чарой голубого вина меня,
землежителя...*

[3, с. 51]

Там тетеревов алобровых...

[3, с. 65]

...площадь, <...>,

равна площади прямоугольника,

одна сторона которого – полупоперечник...

[3, с. 51]

Соответствия-лексические замены, при которых окказиональное соответствие создается путем семантических преобразований значения безэквивалентного слова. **Лексико-семантические замены** – это способ перевода лексических единиц оригинала путем использования в переводе единиц языка перевода, значение которых не совпадает со значениями исходных единиц, но может быть выведено из них с помощью определенного типа логических преобразований. Основными видами подобных замен являются конкретизация, генерализация и модуляция (смысловой развитие) значения исходной единицы [2, с. 174].

Среди лексико-семантических замен А. Рязанов использует приём **конкретизации** – замена слова или словосочетания исходного языка с более широким предметно-логическим значением словом или словосочетанием языка перевода с более узким значением. В результате применения этой трансформации создаваемое соответствие и исходная лексическая единица оказываются в логических отношениях включения: единица исходного языка выражает родовое понятие, а единица языка перевода – входящее в нее видовое понятие [2, с. 174]. Так, при переводе композита

В. Хлебникова *девушка-лосось* А. Рязанов использует словосочетание *дзяўчына-сіг*, где *сиг* обозначает северную пресноводную промысловую рыбу семейства лососевых:

Мне снілася дзяўчына-сіг

У хвалях спеўных вадаспаду.

[3, с. 42]

Мне снилась девушка-лосось

В волнах ночного водопада.

[3, с. 43]

Обращает на себя внимание графическое оформление переведённых окказионализмов, прагматический потенциал которых заметен только при сравнении обоих вариантов – оригинала и перевода:

Вунь, віхура ўжо трапеча,

Лікам злоўленая-паў.

[3, с. 44]

Ведь уже трепещет буря,

Полупоймана числом.

[3, с. 45]

Падобна воку бога ў сненні, гатовы

*рынуцца спеўнаю смерцю: **дззі!**..*

[3, с. 60]

Подобно оку бога в сновидении,

*готовый ринуться певучей смертью: **Дззи!***

[3, с. 61]

Чарот-вечарот

На возераберазе,

[1, с. 4]

Времыши – камыши

На озера береге

[1, с. 5]

Соответствия-заимствования, соответствия-кальки, соответствия-лексические замены свидетельствуют о значительной степени семантической, структурно-грамматической и стилистической близости двух восточнославянских языков, в которых механизмы взаимозаменяемости выработаны даже на уровне индивидуально-авторской лексики.

Перевод стихов В. Хлебникова А. Рязановым иллюстрирует принцип «внутреннего» перевода, с учетом не только внешней формы, но и глубинного содержания, и в то же время демонстрирует стремление поэта, которому обычно тесно в рамках формального перевода, к творческому самовыражению. Стремление к сохранению коммуникативно-прагматического потенциала, созданию поэзии «гукасэну, духасэну» проявляется не только в переводе окказионализмов В. Хлебникова на белорусский язык, но и в создании собственных индивидуально-авторских новообразований на месте общеупотребительных слов у В. Хлебникова: *раздевши мирных жєницєн догола – жанчєн **развопраўшы** дагола, острый львиный коготь – кїпцюр ільвіны **вастраперсты**, нечаянный звонок – знянацканы званок, зеркало природы – люстрань прыроды, текущая вода – бруйвіны вады, священное число – **святаісная** лічба, тишина – **немана**, рыбы – мы – **рыбанельгі, рыбальгі**, улетает – **крыліца**, уложил – **ушат-каваў** и др.*

А. Рязанов не только мастерски переводит авторские окказионализмы В. Хлебникова, но и создает собственные авторские окказионализмы, что свидетельствует о намеренном отборе языковых средств, обладающих не только предметно-логическим, но коннотативным значением, что создаёт эффект необычности, особенности ассоциаций, которые с семантической точки зрения служат усилению значений, дают более полное, многогранное описание ситуации и создают особый прагматический эффект; являются сильным выразительным средством имплицитного воздействия на реципиента с целью достижения максимального взаимопонимания между отправителем и получателем текста.

Литература

1. Дорджиева Е.В. Языковые средства создания прагматического потенциала английского художественного текста : дис. ... канд. Филол. Наук. – Пятигорск : Пятигорский гос. Лингв. Ун-т, 2005. – 179 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. Для ин-тов и фак. Иностр. Яз. – М. : Высш. Шк., 1990. – 253 с.
3. Разанаў А.С. З Вяліміра Хлебнікава – Мінск : І.П. Логвінаў, 2011. – 76 с.
4. Бирюков С.Е. Европа постигает русский поэтический авангард. URL: <http://www.Tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2019/zhurnalistika/4/Biryukov.pdf> (дата обращения: 22.02.2023).

Samsonova M.A.

Educational establishment «Mogilev State A.A. Kuleshov University»

Pragmatic Potential of Lexical Transformations in Translation of V. Khlebnikov's Author's Occasionalisms by A. Ryazanov

The article is devoted to the determining of the lexical transformations' pragmatic potential in translation of V. Khlebnikov's author's occasionalisms by A. Ryazanov into Belarusian. Lexical transformations types in the translation of occasional vocabulary are analyzed: transcription and transliteration, calques, lexical and semantic substitutions, as well as the creation of A. Ryazanov's own author's occasionalisms in the literary translation of V. Khlebnikov's texts.

Keywords: literary translation, pragmatic potential, occasionalism, lexical transformations and their types, translation and creation of own occasionalisms by A. Ryazanov.

Сарычева Татьяна Юрьевна

 Средняя общеобразовательная школа «Образовательный центр»
им. С.Ф. Зинченко

 tatiana.sarycheva2011@yandex.ru

Система работы с одаренными детьми в сельской школе

В данной работе рассматриваются формы и методы работы с одаренными детьми в условиях сельской школы. Даны рекомендации, приведены примеры мероприятий для участия с одаренными детьми из опыта работы учителя русского языка и литературы.

Ключевые слова: одаренность, способности, творческий потенциал, мероприятия.

В настоящее время большое внимание уделяется работе с одаренными детьми. «Одаренные дети» — это особые дети. Недаром ещё Сергей Есенин писал: «Не каждый умеет петь, не каждому дано яблоком падать к чужим ногам...». Задача педагогов — понять таких детей, помочь раскрыть их талант и способности, направить все усилия на то, чтобы передать им свой опыт и знания.

Почему проблема одаренности в настоящее время становится все более актуальной? Это прежде всего связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. В Проекте Национальных образовательных инициатив «Наша новая школа» говорится, что одно из важнейших направлений деятельности современной школы – создание системы поддержки талантливых детей.

В ГБОУ СОШ «ОЦ» им. С.Ф. Зинченко обучается около 200 детей. Педагоги школы используют современные технологии, но порой не хватает технических средств, поэтому приходится самостоятельно подбирать правильные формы и методы проведения занятий с максимальной пользой и мотивацией для обучающихся. Как в любой другой школе, в нашей также есть дети способные и дети с ОВЗ.

Система работы с одаренными детьми – вещь довольно интересная. Одаренность – это такое стихийное качество человека. Если рассматривать виды деятельности, то их существует несколько. Она может быть социальная, интеллектуальная, духовная. Существуют специальные формы и способы работы с одаренными детьми.

Чаще всего дети раскрываются во внеурочной деятельности. Одаренность должна диагностироваться с начальной школы при помощи педагога, психолога, родителей. Но, как известно, педагоги делятся на 2 группы: одни верят, что каждый ребенок талантлив, что нужно помочь ему раскрыться, другие; другие, пессимисты, уверены, что в их классе вообще не существует таких детей. К сожалению, такие учителя существуют, поэтому не всегда удается начать выявлять талантливых одаренных детей в младшем школьном возрасте. Но не поздно это сделать и в 5 классе, и в старших. Главное — иметь большое желание. Кроме этого, возникает проблема создания целостной системы работы с одаренными детьми в условиях нашей школы, расположенной в сельской местности. Это прежде всего отсутствие квалифицированных специалистов, в первую очередь педагогов-психологов и социокультурной среды. Детям, кроме школы, негде реализовать свои способности. И это делают рядовые учителя, как они это умеют. Расскажу о личном опыте.

Жизнь требует от школы подготовки выпускника, способного адаптироваться к меняющимся условиям, коммуникабельного и конкурентоспособного. Именно это имел в виду психолог и писатель Г. Томпсон, говоря: «Способности — объяснение вашего успеха».

Исходя из этого, в практической работе с детьми вместо понятия «одаренный ребенок» мы используем понятие «признаки одаренности» (или «ребенок с признаками одаренности»). Ведь развитие творческих способностей является составляющим компонентом одаренности.

Являясь преподавателем русского языка и литературы, я веду целенаправленную работу по развитию творческого и интеллектуального потенциала учащихся.

Творческий потенциал включает в себя следующие направления:

- раскрытие художественно-эстетических способностей;
- раскрытие артистических способностей;

Интеллектуальный потенциал включает в себя:

- раскрытие способностей в области гуманитарных наук
- раскрытие способностей в области журналистики

Чтобы помочь детям раскрыть свои способности, свой внутренний потенциал, я использую различные формы работы: групповые и индивидуальные занятия, элективные курсы, участие в олимпиадах, работа по индивидуальным маршрутам, занятия в профильном классе, интеллектуальные и творческие конкурсы различных уровней.

Способности выявляются на обычных уроках (при отсутствии диагностики психолога) при написании сочинений, при устном выступлении, при чтении стихотворений; затем начинается индивидуальная работа.

Важнейшей формой работы со способными учащимися в практике работы являются олимпиады.

Ежегодно ученики нашей школы принимают участие в олимпиадах школьного, окружного уровня, дистанционных олимпиадах всероссийского и международного уровнях, очных и заочных конкурсах, конференциях (таблица 1).

Таблица 1.

Школьный уровень	Предметные олимпиады Всероссийская олимпиада школьников Научно-практические конференции
Окружной уровень	Всероссийская олимпиада школьников Конкурсы сочинений

	Конкурсы ораторского мастерства
Региональный	Всероссийская олимпиада школьников Конкурсы сочинений Конкурсы ораторского мастерства Конкурсы чтецов
Всероссийский уровень	Дистанционные олимпиады: - общероссийская предметная олимпиада по математике, русскому языку, литературному чтению «Олимпус» - общероссийский дистанционный конкурс ИРШО - Учи.РУ (олимпиады и конкурсы) - Кирилло-Мефодиевские чтения (Москва)
Международный уровень	- дистанционная олимпиада по русскому языку «Инфоурок» - дистанционная олимпиада по русскому языку, математика «Новый урок» - дистанционная олимпиада «Видеоуроки» - игра «Русский медвежонок»

В последнее время я активно использую в работе с обучающимися метод проектов. Провожу индивидуальную, групповую работу, которая предполагает практические задания, проектно-исследовательскую деятельность, работу с дополнительным материалом, интернет-ресурсами.

Чествование призеров и победителей проходит на общешкольных линейках, родительских собраниях, классных часах. Может быть, количество детей, которые откликаются на индивидуальную работу, пока небольшое, но есть к чему стремиться: нужно привлекать детей, заинтересовывать их, расширять кругозор, не ограничиваться знаниями урока.

В заключение хочется сказать, что работа с одаренными детьми трудна, но богата развивающими идеями не только для обучающихся, но и для педагога.

Нельзя не согласиться с цитатой С. Максименко: «Не позор, а горе тому учителю, который не видит в своих учениках личностей и каждым своим шагом не осуществляет индивидуальный подход». Нетворческий учитель не сможет воспитать творческого ученика.

Sarycheva T.Y.

S.F. Zinchenko «Educational Center» general secondary school

The system of work with gifted children in a rural school

This paper discusses the forms and methods of working with gifted children in a rural school. Recommendations and examples of activities for participation with gifted children from the experience of a teacher of the Russian language and literature are given.

Keywords: giftedness, abilities, creative potential, activities.

Сердалиева Руфина Рустамовна

Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева

rufina_91@list.ru

Изучение языковой личности лидера мнения в работах отечественных и зарубежных лингвистов

Статья посвящена обзору подходов отечественных и зарубежных лингвистов к трактовке понятия языковая личность и рассмотрению сущности понятия языковой личности лидера мнения.

Ключевые слова: языковая личность, теория лидеров мнения, массовая коммуникация, локальный лидер, космополитический лидер, теория многоступенчатой коммуникации

Осуществляемые эмпирические исследования о влиянии как массовой коммуникации, так и особой категории лидеров мнения на общественное мнение позволили выделить два подхода. Один из них сформировался в США и характеризовался количественным эмпиризмом, прагматизмом и функционализмом задолго до глобального распространения интернета. Европейский подход рассматривал массовую коммуникацию (масс-медиа) в широком социальном контексте, предсказывая важные направления развития культуры и общества. Тенденция сближения этих направлений в коммуникационных исследованиях с сохранением релевантных характеристик каждого поспособствовали формированию понятия личности лидера мнения.

Концепция «лидера мнения» стала изучаться с 40-х годов прошлого столетия междисциплинарной командой исследователей, включающих Пола Ф. Лазерсфельда, Роберта Кинга Мертона и Дорвина Филипа Картрайта. Благодаря такой коллаборации была создана «двухступенчатая система потока информации», устанавливающая влияние массмедийных сообщений через лидеров мнений на непосредственно массовую аудиторию. Исследователи проводили опросы, интервью, чтобы понять каким образом люди получают информацию и формируют мнение. В итоге ученые пришли к выводу, что не средства массовой информации влияли на мнения людей, а люди [14, с. 22]. Так, постепенно формировалась необходимость представления этой особой категории личностей, поскольку они первыми воспринимают медиа

сообщения, передают свои собственные интерпретации в дополнение к фактическому содержанию сообщений средств массовой коммуникации [4, с. 125]. Лидеры мнений могут существовать в любой социальной группе, требующей решений, выражения мнения и поиска разрешения разных конфликтов. По мнению Пола Ф. Лазерсфельда, они отличаются активной жизненной позицией, стремлением к распространению информации, множеством социальных контактов [4, с. 22].

В свою очередь, Роберт К. Мертон предложил классификацию лидеров мнения по уровню миграции, различая локальных и космополитических лидеров. Отличие этих лидеров, так называемых, влиятельных личностей, лежит в относительности векторного начала. Локальный лидер, проживая в одной местности, распространяет информацию (новости, взгляды, суждения, мнения) через проживающих и для проживающих в пределах этого ареола. Космополитический лидер, возможно, имеет богатый опыт благодаря путешествиям и общению с представителями разных социальных кругов и сообществ, прибывает на местность, уже разбираясь в разных внутриполитических и внешнеполитических вопросах. Статус последнего намного весомее, нежели первого лидера мнения. По мнению Роберта К. Мертон «... моделирование ответа – либо с точки зрения местных ориентиров, либо в более широкой системе координат, но которое не было предвосхищено, привело ... к концепции двух основных типов влиятельных лиц: “локального” и “космополитического”» [8, с. 568].

Их исследования продолжили через десятилетия современные ученые, изучающие как интернет и средства массовой информации, воздействуют на лидерство мнения. Американский ученый У. Шрамм развил «теорию многоступенчатой коммуникации», основная идея которой заключается в том, что функционирование каналов массовой коммуникации проходит параллельно с общением между лидерами мнения, оказывающими соответственно влияние на общество [13, с. 7]. Теорией «лидеров мнений» заинтересовались также отечественные ученые. М.К. Горшков предложил теорию субъектов общественного мнения в производственной деятельности, где лидеры мнений были ее важной частью [3, с. 244]. М.Ю. Загородняя проводила исследование лидеров мнений в интернете, введя понятие «лидера общественного мнения» и считая, что «лидер дает ссылку на интересную новость с комментарием, выполняя роль своеобразного фильтра информационного пространства» [4, с. 124]. Так, теория «многоступенчатой коммуникации» Уилбура Шрамма стала применима к современным реалиям. Лидеры мнения оказывают влияние большее, чем средства массовой информации, служащие подтверждением уже представленного мнения. Хотя бывает процесс и обратный.

Интересным представляется процесс формирования языковой личности лидера, характерные особенности коммуникации между лидерами. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, язык «формирует

личность человека, носителя языка, через навязанные ему языком и заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям, то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения». Культура как совокупность результатов деятельности личности проявляется «посредством языкового выражения в различных сферах деятельности человека: общественной, производственной и духовной» [11, с. 8].

Б. Уорф вслед за Л. Вайсгербером (1927) придерживался мнения об организации разнородного потока информации посредством впечатлений через языковую систему, хранящуюся в сознании языковой личности определённого сообщества [12, с. 174]. Так, научное, массовое и обыденное сознание личностей носителей языка балансируются, упорядочивая впечатления от внешнего мира. С.Г. Тер-Минасова утверждает, что именно язык воздействует на «личность носителя», принадлежащего к определённому социокультурному сообществу, «навязывая и развивая систему ценностей, мораль, поведение и отношение к людям». Так, В.В. Виноградов в работе «О художественной прозе» (1930) видел полное раскрытие языковой личности через личность автора, отождествляя его с научным исследователем, и личность персонажа, сравнивая ее с читателем. Поэтому, создаваемые образы и впечатления от восприятия таких языковых личностей – исследователей приводили к формированию собственных суждений и мнений у читателей [2, с. 78]. Соответственно, личности авторов представлялись как языковые лидеры мнения.

Разработкой научного определения языковой личности в 1980-х годах занимались более усиленно Г.И. Богин и Ю.Н. Караулов. Если Г.И. Богин рассматривал языковую личность с позиции готовности «производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [1, с. 32], то Ю.Н. Караулов видел в языковой личности носителя языка, способного не только создавать и воспринимать тексты, различающиеся структурно и отражающие глубину и точность восприятия действительности, но и характеризующиеся определенной целевой направленностью [6, с. 25].

Опираясь на языковую метафору о языковом круге, предложенную еще В. Фон Гумбольдом, В.И. Карасик подчеркивает неразрывную связь социокультурного и этнокультурного в человеке, также и индивидуальных особенностей языковой личности [5, с. 6]. Следует также согласиться с мнением Ю.Н. Караулова, что языковая личность представляется как «сквозная идея», требующая ее рассмотрение через многоаспектность и многослойность парадигмы личностей [6, с. 25]. Вследствие этого возникает вопрос, какие характеристики свойственны языковой личности лидера, способной реализоваться в культурном пространстве, в различных формах сознания общества (бытовом, научном и т.п.), в поведенческих стереотипах. Е.В. Косинова считает, что языковая личность в сфере коммуникации представляет «обобщённый образ носителя культурно-языковых и

коммуникативно-деятельностных знаний, ценностей, установок и поведенческих реакции [10, с. 183].

Ю.Н. Караулов, взяв за основу художественный текст, разработал уровневую модель языковой личности, включающую вербально-семантический, когнитивный и прагматический уровни [6, с. 3]. Так, нулевой уровень (вербально-семантический) отражает степень владения обыденным языком, когнитивный уровень актуализует и идентифицирует релевантные знания и представления через отражение языковой модели мира личности и культуры и формирование когнитивного пространства индивидуального и коллективного языкового сознания. Прагматический уровень выявляет и характеризует мотивы и цели, движущие развитием языковой личности, но и ее воздействием на других носителей языка.

В свою очередь, рассматривая языковую личность как коммуникативную, В.И. Карасик выделяет в ее структуре ценностный, познавательный и поведенческий планы [5, с.56]. Важно отметить, что ценностный план языковой личности содержит этические и утилитарные нормы поведения через нравственный кодекс народа, отражающие историю и мировосприятие людей. Именно обществу вполне понятны определенный набор языковых индексов, включающий универсальные высказывания и разные прецедентные тексты, составляющие культурный контекст, понятный среднему носителю языка, правила этикета, коммуникативные стратегии вежливости и оценочные значения слов. Познавательный (когнитивный) план языковой личности выявляется путем анализа картины мира, анализу способов интерпретации действительности, свойственных носителю определенных знаний о мире и языке. Поведенческий план коммуникативной личности характеризуется специфическим набором намеренных и помимо воли характеристик речи и паралингвистических средств общения.

А.П. Садохин в структуре языковой личности выделяет пять основных компонентов: 1) языковую способность как потенциальную способность индивида к языковой форме общения; 2) коммуникативную потребность как субъективную необходимость участников общения достигнуть взаимопонимания; 3) коммуникативную компетентность как совокупность навыков и умений осуществлять общение посредством языковых средств; 4) языковое сознание как отражение объективного мира в понятиях, образах и знаках; 5) речевое поведение как осознанную или неосознанную системы поступков, направленных на эффективное взаимодействие с партнерами [9, с.96]. Так, в процессе коммуникации участники (и лидеры общения, и слушатели) обмениваются информацией, знаниями индивидуальными, социокультурными, этнокультурными и универсальными [9, с.97]. В условиях современности активно изучается виртуальная личность в рамках Интернет-дискурса [3, 28].

Изучение многокомпонентности языковой личности лидера мнения в многоступенчатой коммуникации является актуальным, поскольку сообщество пользователей интернет и СМИ возрастает. Лидеры мнения стали все чаще узнаваться, будучи представителями разных слоев общества (селебрити, политики, блоггеры, политики, инфлюенсеры, эксперты). Они несут своеобразную миссию, имея широкий круг контактов и знакомств. Чаще всего они создают особый языковой портрет идеологического и психологического типа. Среди них много лидеров холерического типа с сангвиническими чертами [9, с.151]. Такие лидеры склонны быть законодателями мод, трактователями идей, последователями и сторонниками разных направлений и течений. Они эрудированы, обладая способностью вести разговор и делиться своим мнением. Тем самым, языковая личность лидера в целом проявляется во всем своеобразии потребляемых и производимых ею текстов. Уникальность такой личности лидера привлекает своим «знанием» языка и особенностями его использования, тем самым воздействуя на все сообщество в целом.

Литература

1. Богин Г.И. Исследования речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1985. – С.32
2. Виноградов В.В. О языке художественной прозы. – М., 1980. – 360с.
3. Галичкина Е.Н. Виртуальная личность как объект изучения антропологической лингвистики // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Владикавказ, 2021. № 2. С. 28–38.
4. Горшков М.К. Общественное мнение: История и современность / М.К. Горшков. – М.: Политиздат, 2018. – 244 с.
5. Завгородняя М.Ю. Теории Пола Лазарсфельда вне «Власти времени» / М.Ю. Завгородняя, Н.В. Дергунова // Власть. – 2014. – № 8. – С. 123–126
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Научно- исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика». – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
8. Косинова Е.В. О понятии языковой личности в современной лингвистике. // Современные исследования социальных проблем, No1(05), 2011. – С.183
9. Манченко Е.С. Портретизация американских политиков через прозвищные именованья. – Вестник ЧГПУ. 2015. – No9. – С. 151–155
10. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М.: Хранитель, 2006. – 871с.
11. Садохин А.П. Языковая личность и ее структура в межкультурной коммуникации. Библиотечное дело – XXI век. 2008. – No1 (15). – С. 94–99.

12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 264 с.
13. Уорф Б. Наука и языкознание // Зарубежная лингвистика. – М.: Прогресс. 1999. – С. 79
14. Шрамм У. Природа коммуникаций между людьми // Процесс и эффекты массовых коммуникаций. – М.: 2003. – С. 7
15. Lazarsfeld P.F. Personal Influence, the Part Played by People in the Flow of Mass Communications / P.F. Lazarsfeld, K. Elihu. – N-Y: Transaction Publishers, 1966. 400 p.

Serdaliev R.R.

Astrakhan State University

name of V.N. Tatishcheva

The Linguistic Personality of the Opinion Leader in the works of Russian and foreign linguists

The article is devoted to the review of the approaches of Russian and foreign linguists to the study of the linguistic personality concept and the analysis of the linguistic concept of the opinion leader

Keywords: linguistic personality, opinion leadership, mass communication, local leader, cosmopolitan leader, multi-stage communication.

Смирнова Людмила Евгеньевна

Пылинская Анна Сергеевна

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина

piramida_ul@mail.ru, anna-pylinka@mail.ru

Проявление истощения родного языка на примере русскоговорящей немецкой молодежи

В статье рассматриваются ключевое понятие «истощение языка», лежащее в основе проблемы забывания первого родного языка в другой языковой среде, а также особенности этого процесса. Основную эмпирическую базу статьи составили результаты исследований, проведенные немецкими учеными, лингвистического анализа речи русскоговорящих подростков, проживающих в Германии.

Ключевые слова: истощение языка, языковая среда, отклонения в языке и речи, изменения.

В последние годы в исследованиях многоязычия появилось новое знание: язык, приобретенный человеком в детстве, не переходит в его постоянное владение, но способность использовать его также может регрессировать. При определенных обстоятельствах это сокращение может даже принять драматические масштабы. В настоящее время постепенно формируется осознание того, что полное овладение и сохранение первого языка также не является чем-то само собой разумеющимся. В многоязычной литературе исследования деградации языка, так называемого истощения, в последнее время выделяются как самостоятельное направление исследований.

Для обозначения феномена деградации уже приобретенных языковых навыков в немецкоязычном мире используются различные термины: «коррозия» [6, с. 280], «потеря языка»

(language loss), также «повседневная речь», «забвение языка». В англосаксонской литературе к настоящему времени утвердился термин «истощение» [7, с. 146].

Потеря языка обычно понимается как устаревший термин, охватывающий области «сдвига» (смены языка между разными поколениями) и индивидуальной потери языка [2, с. 160]. Истощение может относиться к языку, который был приобретен первым (Я1), или к языку, который был приобретен позже (Я2). Вместе с фактором языковой среды получается следующая перекрестная классификация:

	Я1- Истощение	Я2- Истощение
Я1 -Окружение	Патологическая / возрастная потеря речи	Перевод на другой язык / иностраннный язык
Я2 – Окружение	Деградация языка мигрантов	Снижение уровня Я2 у мигрантов

Классификацию можно было бы расширить в зависимости от более точных условий, например, в зависимости от возраста, в котором начался контакт Я1 с окружающей средой Я2, или от того, прекратился ли контакт с Я1 или Я1 продолжал играть роль, в зависимости от возраста, в котором начался контакт с окружающей средой Я2.

Павленко А.Е. приводит более точное определение того, в чем заключается истощение Я1 [5, с. 54]: «Истощение Я1 предполагает более или менее постоянную перестройку, сближение или потерю ранее доступных фонологических и морфосинтаксических правил, лексических элементов, понятий, схем классификации, категориальных различий, а также разговорных и повествовательных условностей, которые проявляются не только в Я2, но и в мооязычном контексте Я1, и не только в производстве, но и в других областях,, также в восприятии и понимании».

Одним из центральных вопросов исследования истощения является вопрос о факторах, ответственных за истощение. Само изменение заключается в изменении языковой среды, обычно вызванном смешением.

Существует достаточно исследований по отдельным возрастным группам, которые ясно указывают на то, что возраст, в котором произошла смена языковой среды, является главным фактором, влияющим на родной язык. Например, истощение при миграции после 12-летнего возраста слабое [1, с. 148]. Доказательства того, как далеко может зайти истощение в детстве, предоставил французский исследователь Кристоф Палье: в своем исследовании корейских

приемных детей он изучил восемь человек корейского происхождения, которые были усыновлены и перевезены во Францию в возрасте восьми лет [3, с. 160].

На момент обследования им было от 20 до 32 лет; у них не было никаких дальнейших контактов с родным корейским языком (Я1). Сравнение с одноязычной контрольной группой взрослых французов того же возраста, которые никогда не говорили по-корейски, показало, что между приемными корейскими детьми и контрольной группой французов было много различий с точки зрения распознавания языка. Таким образом, можно прийти к следующему выводу: если контакт с Я1 полностью прекратится, Я1 может быть полностью заменен в детском возрасте на Я2. Физическое объяснение этого процесса можно увидеть в высокой нейронной пластичности мозга в детском возрасте. То есть, истощение формирует обратная сторона «легкости» овладения языком в детском возрасте: чем легче ребенку получить Я2, тем выше вероятность того, что в то же время Я1 будет демонтирован.

Возраст, в котором человек меняет страну, также обуславливает различные жизненные обстоятельства. Школа очень важна как фактор языковой стабилизации: систематическая когнитивная тренировка на языке, используемая в школе, с одной стороны, может укрепить язык происхождения, с другой стороны, обучение на новом языке окружающей среды может в значительной степени способствовать вытеснению Я1 из-за его интенсивности.

Основной фактор, который на самом деле вызывает стирание родного языка – это слишком малое количество контакта с языковой средой, точнее его отсутствие. Влияние второго языка (то есть нового языка среды, Я2) играет решающую роль, при этом лингвистические единицы Я1, используемые селективно, более подвержены истощению [4, с. 275].

Явления истощения с большей вероятностью отражаются на производстве речи, в то время как пассивное использование речи затрагивается в меньшей степени [2, с. 132]. Одной из основных проблем, связанных с производством речи, является удержание Я2: чем дольше и интенсивнее контакт с Я2, тем больше когнитивных ресурсов требуется для его усвоения при использовании Я1.

Лексика также является областью, на которую в первую очередь влияет истощение: первое, наиболее заметное и часто документируемое проявление – трудности с поиском слов [1, с. 256]. Они также возникают при миграции в зрелом возрасте, в то время как грамматические последствия здесь наблюдаются редко.

Изучение истощения сопряжено с целым рядом проблем. Одна из теоретических проблем, которая в настоящее время особенно интенсивно обсуждается, касается разграничения истощения и неполного приобретения. Только деградация ранее приобретенных языковых форм и/или функций рассматривается как истощение.

Об истощении можно предположить без дальнейших исследований только в том случае, если изменения наблюдаются у носителей языка, которые эмигрировали по мере взросления после завершения овладения языком. Для носителей языка второго поколения ответить на этот вопрос очень сложно, поскольку из-за меньшего объема вводимых данных в Я1, часто не хватает письменной компетентности. Например, в области вербального аспекта исследования биллингвальных детей, указывают на неполное овладение языком.

Определенные различия носителей языка двух поколений по сравнению с использованием языка жителей страны происхождения не являются причиной неполного усвоения или истощения говорящего, а скорее результатом измененного ввода. Использование смешанных языков в русскоязычной семье в Германии влияет на овладение детьми языков. Также следует обратить внимание на то, что истощение происходит уже в первом поколении, что приводит к снижению затрат по сравнению со вторым поколением.

Поскольку лингвистическую среду изучаемых носителей трудно понять с практической точки зрения, в качестве ориентира следует использовать разговорный язык, дополненный, при необходимости, диалектными или другими нестандартными характеристиками. Стандарт не является подходящим ориентиром.

Немецкими учёными (Моника Шмид, Барбара Кепке и др.) было проведено исследование, в результате которого были получены данные о произношении речи у семи подростков – носителей русского языка, которые в возрасте семи и восьми лет, переехали в Германию. Шесть из семи молодых людей заявили, что дома говорят по-русски, и только один ответил, что его родители всегда говорят по-немецки. Эти данные сравнивались с аналогичными данными моноязычных детей в возрасте от шести до семи лет, чтобы выяснить, присутствует ли здесь атрибуция; моноязычные дети находились примерно в том возрасте, когда подростки перешли в русскоязычную среду [2, 7].

На основе этих исследований следует отметить, что истощение языка происходит не полностью, а постепенно, то есть «стираются» определенные грамматические категории. В качестве примера мы бы хотели обратиться к области грамматики глаголов. Здесь следует отметить, что у молодых людей наблюдалось одно отклонение, а именно две регуляризации и интересная временная форма, которая, по-видимому, идеально повторяет немецкий плюсквам (*лазиют* вместо *лазят*; *сплют* вместо *спят* и т.д.).

В области именной грамматики была изучена морфология падежей и использование предлогов. В данном случае стоит говорить о том, что подростки допускают ошибки в употреблении падежей, когда говорят на родном русском языке. Например, были выявлены случаи замены падежей (*упали в болоте* вместо *в болото*; *в дремучем лесе* вместо *в лесу* и т.д.).

Наибольшая доля ошибок, связанных с предложениями, можно объяснить как перевод с немецкого (*имя от лягушки* вместо *имя лягушки*). Здесь также происходит истощение.

В качестве синтаксического параметра был выделен следующий критерий: чрезмерное использование указательных местоимений в русском языке, которое появилось в результате влияния немецкого артикля.

Таким образом, на примере изучения языка русскоговорящей молодёжи, проживающей в Германии, можно сделать вывод о том, что в речи подростков происходит процесс истощения родного языка. Немецкими исследователями был проведён анализ, результаты которого показали, что признаки атрибуции в области активного словарного запаса наблюдались у всех. Следовательно, можно говорить о том, что при изменении языковой среды в раннем младшем школьном возрасте отказ от первого языка является неизбежным; второй язык вытесняет родной язык, из-за чего происходит процесс стирания, и возникают грамматические ошибки при употреблении первого языка.

Литература

1. Ammerlaan T. You get a bit wobbly. Exploring bilingual lexical retrieval processes in the context of first language attrition. – Enschede, 1996. – 360 p.
2. Köpke B. Language attrition: Theoretical Perspectives. – Amsterdam, 2007. – 200 p.
3. Pallier C. Critical periods in language acquisition and language attrition. – Amsterdam, 2007. – 168 p.
4. Paradis M. A neurolinguistic theory of bilingualism. – Amsterdam, 2004. – 293 p.
5. Pavlenko A. L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism. – Amsterdam, 2004. – 59 p.
6. Protassova E. Sprachkorrosion: Veränderungen des Russischen bei russischsprachigen Erwachsenen und Kindern in Deutschland. – Münster, 2005. – 292 p.
7. Schmid M.S. The role of L1 use for L1 attrition. – Amsterdam, 2007.

Smirnova Lyudmila Evgenievna, Pylinskaya Anna Sergeevna
State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin

The manifestation of the exhaustion of the native language on the example of the Russian-speaking German youth

The article discusses the key concept of “language exhaustion”, which underlies the problem of forgetting the first native language in another language environment, as well as the features of this process. The main empirical base of the article was the results of research conducted by German scientists, a linguistic analysis of the speech of Russian-speaking adolescents living in Germany.

Key words: language exhaustion, language environment, deviations in language and speech, changes.

**Смирнова Людмила Евгеньевна
Кухарук Максим Русланович**

Государственный институт русского языка ^{ИИЯ} имени А.С. Пушкина
piramida_ul@mail.ru, maksim.kuharuk@mail.ru

Речевой портрет Татьяны Толстой

В данной статье рассматриваются понятия «языковая личность» и «речевой портрет», предпринята попытка речевого портретирования писателя, публициста и телеведущей Т.Н. Толстой, рассмотрены фонетические и лексические особенности речи объекта, проведен анализ средств языковой выразительности.

Ключевые слова: речевой портрет, языковая личность, лингвистика.

Основная часть

История выбранной темы в науке

В нашей работе мы используем терминологию, поэтому необходимо дать пояснения, чьи научные воззрения легли в основу данного исследования. Основное понятие, необходимое для реализации поставленных задач, — языковая личность. В XX веке в науке это явление рассматривалось многими учеными: Иванцова И.В., Котюрова М.П., Лавринова Н.Н., Башкова И.В., Богин Г.И., Бушев А.Б., Виноградов В.В, Клобукова Л.П., Леонтьев А.А., Маслова В.А.

Первое обращение к понятию языковой личности связано с именем немецкого ученого Й. Вайсгербера в книге «Родной язык и формирование духа» [2]. Исследователь утверждает, что «язык представляет собой наиболее всеобщее культурное достояние. Никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу...» [2, с. 81]. В советской науке первые шаги в этой области сделал В.В. Виноградов в 1930 году в работе «О художественной прозе» [3], где он выработал два пути изучения языковой личности — личность автора и личность персонажа, но впервые сформулирован и вплотную изучен термин «языковая личность» был Ю.Н. Карауловым, который в книге «Русский язык и языковая личность» [5] останавливает внимание на одном из интереснейших вопросов лингвистики — вопросе о формах существования языка и способах его использования. Разрабатывая понятие языковой личности, автор показывает, что оно является системообразующим для описания национального языка и на его основе оказывается возможным достичь нового синтеза знаний о русском языке, преломленном через структуру русской языковой личности, дает трактовку понятия **языковая личность** (совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений, которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определенной целевой направленностью) [5, с. 245]. Лингвист также вводит классификацию языковой личности, выделяя три уровня в ее структурной модели: 1) вербально-семантический (слова и их значения); 2) тезаурусный (понятия, идеи и концепты); 3) мотивационный (коммуникативный замысел автора). Помимо трудов Юрия Караулова, данный вопрос подробно освещен в других источниках. Так, Г.И. Богин создал модель языковой личности, в которой человек был рассмотрен с точки зрения его готовности производить

речевые поступки, создавать и принимать произведения речи. Именно Г.И. Богин впервые представил результат и описал процесс развития языковой личности в своей диссертации. Ученый тщательно исследовал структуру языковой личности, ее компоненты и уровни [1]. В.В. Виноградов, к чьей работе «О художественной прозе» мы уже обращались, заключает, что образ автора — категория исследовательская, а художественный образ — читательская [3, с. 45]. Помимо этого, необходимо представить понятие «речевой портрет», которое также используется нами. Речевой портрет — это обобщенный образ носителя языкового сознания, национальной картины мира, языковых знаний, умений и навыков, речевых способностей и особенностей, речевой культуры и вкуса, языковых традиций и языковой моды [4, с. 356]. Появление данного понятия связано с трудами М.В. Панова. В 60-х гг. XX века ученый обратился к «фонетическому портрету» и описал особенностей произношения отдельных личностей. В частности, в монографии «История русского литературного произношения XVIII-XIX вв.» [8] лингвист составляет фонетические портреты театральных (В.Н. Яхонтова), научных (А.А. Реформатский) и литературных (А.А. Вознесенский) деятелей. В рамках данного исследования М.В. Панов затранскрибировал отрывки речи объектов, рассмотрел в них процессы редукции, ассимиляции, определил особенности процессов нейтрализации (иканье и эканье).

Методология и материал исследования

В научных статьях и книгах, в которых рассматривается понятие «языковая личность», говорится о речевом портретировании как об основном методе современной лингвистики, используемом при изучении языковой личности. Т.М. Николаева отмечает, что «многие языковые парадигмы, начиная от фонетической и кончая словообразовательной, оказываются вполне соответствующими общенормативным параметрам» [7, с. 73]. В данной статье мы обратимся к лексическим и фонетическим особенностям речи Т.Н. Толстой, в частности, проанализируем набор лексем, употребляемых объектом, а также обратим внимание на фонетические особенности в области вокализма и консонантизма. В работе Л.П. Крысина «Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета» разъясняется, что интеллигентные носители языка обладают умением «переключаться в процессе коммуникации с одних разновидностей языка на другие в зависимости от условий общения» [6, с. 91]. Учитывая, что Т.Н. Толстая — не только писатель и публицист, периодически дающий интервью, но и ведущая телепередач, интересно рассмотреть данное замечание в контексте разных речевых ситуаций. В поле нашего внимания попали телепередачи «Школа злословия» и «Белый шум» ведущей которых с 2003 г. являлась Т.Н. Толстая, а также интервью с писателем, опубликованные в 1990-2010-х гг.

Анализ

Лексические особенности

Татьяна Толстая активно обращается к средствам языковой выразительности. В частности, использует сравнения, связанные с мифологическими и архетипическими персонажами: «...я сидела дома..., выходя на улицу ночью, как вампир» [13]; «как будто Тургенев восстал из мертвых и, как зомби, идет этих девочек душить...» [10]; «...умение присосаться, как пиявка...» [12]. Также публицист использует метафоры: «любовь к России — это пастила, зефир...» [9]; «стонать для защиты ... — это мелкая домашняя магия...» [9]; «комсомольское введение понятия» [12]; «волком воет» [15]. Отметим и использование плеоназма: «кошмарный ужас» [12]. Прием контраста: ^[11]_[SEP]«На то он и высший разум, чтобы не моим жалким человеческим умишком было объять его...» [9].

Невозможно не отметить, что в разных коммуникативных ситуациях Т. Толстая демонстрирует широкий словарный запас, используя слова *гоготать*, *чепуха*, *белиберда* вместо нейтральных синонимов, что подчеркивает стремление говорящей не только избежать лексических повторов и однообразия речи, но и точнее раскрыть коммуникативный замысел.

Помимо этого, в речи писательницы можно встретить сниженную лексику, которая используется довольно грамотно и только в подходящей ситуации. Она имеет как экспрессивную, так и эмотивную функцию: «к нам стали приходить всякие *хмыри* и начали указывать...потому что так мы *ни хрена* не заработаем...» [12]; «у мужчины нет *сиськи*» [12]; «дать *поджопник* ей» [12]; «живьем-то это ужас: *обосрешься!*» [12]; «*жрал в три глотки, чтобы пережрать соседа*» [14]. Наравне со сниженной лексикой Т. Толстая использует и высокую: «находится на *излечении*» [14].

Периодически объект преднамеренно допускает грамматические ошибки, например, с целью описать поведение К. Собчак: «она приехала *с колхозу*» [12].

Фонетические особенности в области вокализма:

Ударение в *по миру* в речи Татьяны Толстой падает на проклитику (предлог *по*), как и в *за полночь* на *за* [11], [12].

Обращаясь к соведущей в форме письма, Т.Н. Толстая в слове *Андреевна* произносит краткий [э], не удваивая его и не делая долгим [14]. Имитируя московский говор, Толстая произносит долгий [а] в слове *равнодушный*: [р'вна:душн'ы] [11].

Фонетические особенности в области консонантизма:

Для младшей орфоэпической нормы характерно увеличение круга слов с твердым согласным перед Е, в отличие от старшей, где согласный перед Е — палатализованный в заимствованиях. В словах *менеджер* и *Фейсбук* Т.Н. Толстая произносит [м'э] и [ф'э], что характерно для эканья [11], [12].

В слове *блестящих* Татьяна Толстая (возможно, преднамеренно) имитирует особенности ленинградского произношения: [бл'ист'аш'ч'ьх], тогда как в Москве XX века и наших дней распространена реализация фонемы <ш':> (признаваемой исключительно МФШ) как [ш':] [12].

В слове *есть* в речи Т. Толстой фонема <т'> реализуется звуком [ц'] [9].

С точки зрения прочих фонетических процессов ведущая часто демонстрирует диерезу: несколько — [н'эскъ], чувствует себя — [ч'ус'ья] [10]. Старомосковская ассимиляция по твердости/мягкости Татьяне Толстой практически не свойственна, удалось выделить только один случай: в дверь — [в' д'в'эр'] [11].

Заключение

Таким образом, понятие речевого портрета предполагает выборку значимых особенностей речи, характерных как для конкретной рассматриваемой персоны, так и для члена социальной группы (в данном случае — «писатели»). Стоит отметить, что в роли интервьюируемого писателя Татьяна Толстая демонстрирует больше лексических особенностей, чем в роли телеведущей. Анализ лексических и фонетических особенностей речи публициста показывает высокий уровень словарного запаса, способность переходить со сниженной лексики на высокую, намеренно допускать грамматические ошибки, имитировать московскую и ленинградскую орфоэпические нормы. Такая особенность, как было отмечено в работе Л.П. Крысина, вполне характерна для интеллигента, в данном случае особенности интеллигентной языковой личности нами рассмотрены на конкретном примере. Индивидуальной для Т. Толстой особенностью можно назвать диерезу, которая заметна в ее речи. Вероятнее всего, это связано с тем, что изучаемый индивид в первую очередь писатель, а не журналист, поэтому четкость речи не является для нее ключевой характеристикой, что не мешает вести телепередачи.

Литература

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: дис. Д-р филол. Наук: 10.02.19. – Ленинград, 1984. – 354 с.
2. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа: Пер с нем. – 5-е, испр. И доп. Изд. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
3. Виноградов В.В. О художественной прозе. – Москва : Гос. Изд-во, 1930. – 187 с.
4. Джукман Э.Р.Н. Соотношение понятий «речевой портрет» и «языковая личность» // Мир науки, культуры и образования, 2019. – №2 (75). – С. 354-357.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Москва : Наука, 1987. – 262 с.

6. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – 2001. – №1. – С. 90-106.
7. Николаева Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность: Проблемы и перспективы развития русистики: Докл. Всесоюзной науч. Конф. – Москва : 1991. Ч. 2. – С. 73.
8. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII-XIX вв. – Москва : Институт русского языка, 1990. – 453 с.
9. Гость Татьяна Толстая. Познер. Выпуск от 20.12.2011 // Первый канал URL: <https://1tv.ru/s/shows/pozner/vypuski/gost-tatyana-tolstaya-pozner-vypusk-ot-20-12-2011> (дата обращения: 07.02.2023).
10. «Лев Николаич, ты что?! Проспись! Съешь мяса!» Татьяна Толстая — о том, как научиться писательскому мастерству // Цех URL: <https://zeh.media/praktika/intervyu/4931758-lev-nikolaich-ty-chto-prospis-syesh-myasa-intervyu-tatyany-tolstoy-o-literaturnom-protssesse-i-pisate> (дата обращения: 07.02.2023).
11. Мой герой. Татьяна Толстая // ТВЦентр URL: https://www.tvc.ru/channel/brand/id/2324/show/episodes/episode_id/73907 (дата обращения: 07.02.2023).
12. О «Белом шуме», Собчак и феминитивах. Большое интервью с Татьяной Толстой // Rutube URL: <https://rutube.ru/video/b330b3edfceb6e199b890570b28af154c/> (дата обращения: 07.02.2023).
13. Татьяна Толстая: с моей биографией начинать писать было бы стремно // Сноб URL: <https://snob.ru/selected/entry/94953/> (дата обращения: 07.02.2023).
14. Школа злословия. Евгений Водолазкин // НТВ URL: <https://www.ntv.ru/peredacha/shkola/m543/o174762/video/> (дата обращения: 07.02.2023).
15. Школа злословия. Елена Пастернак // НТВ URL: <https://www.ntv.ru/peredacha/shkola/m543/o189122/video/> (дата обращения: 07.02.2023).

Smirnova L.E., Kuharuk M.R.

Pushkin State Russian Language Institute

Speech Portrait of Tatyana Tolstaya

In this article the concepts of “linguistic personality” and “speech portrait” are considered, an attempt is made to portray the writer, publicist and TV presenter T.N. Tolstaya, the phonetic and lexical features of the object’s speech are considered, the analysis of the means of linguistic expressiveness is carried out.

Keywords: linguistic personality, speech portrait, linguistics.

Столетова Екатерина Константиновна

Московский государственный лингвистический университет
ekstoletova@yandex.ru

Способы вербализации оценки представителями молодого поколения при коммуникации в молодежной среде

На основе анализа ряда аксиологических интенций в речи современной молодежи автор описывает способы и средства вербализации оценки представителями молодого поколения.

Ключевые слова: оценка, аксиологическая интенция, молодое поколение, социальные сети.

Как отмечают лингвисты, «оценочная трактовка явлений, обстоятельств, предметов является одним из важнейших видов мыслительно-речевой деятельности» [3, с.2]. Особенно высокой степенью оценочности характеризуется русский язык XXI века, «что связано и с вниманием общества к индивидуальному, личностному, и с ростом количества и форм средств массовой информации, и с усилением их влияния на социум» [2, с.126].

Объектом исследования в настоящей статье является речь представителей молодого поколения, жителей современной России (людей в возрасте 12-25 лет) с точки зрения способов и средств вербализации оценки. Нами был проанализирован ряд аксиологических интенций:

- 1) интенции, выражающие морально-этическую оценку (одобрения, неодобрения, похвалы, упрека, осуждения и т.д.);
- 2) интенции, выражающие эмоциональную оценку (удивление, восхищение, раздражение, заинтересованность, безразличие и т.д.).

Мы исследовали коммуникацию в молодежной речевой среде, обращаясь, в частности, к речи молодых блогеров, ведущих собственные каналы, и рассматривали взаимодействие пользователей Интернета в языковом поле комментариев в популярных соцсетях YouTube и Tik Tok (тематика – компьютерные игры, проблемы, занимающие юных геймеров).

Исследователи отмечают «влияние эмоционально-оценочной лексики на формирование того или иного вида речевого акта, реализацию определенного типа авторской интенции» [4, с 48].

В речи молодежи можно отметить тенденцию образовывать слова с экспрессивной стилистической окраской при помощи различных суффиксов, при этом появляются новые, неожиданные номинации: *победка, заразка, лайкосик, ультушечка* (от слова *ульта* – «суперудар», самая сильная атака персонажа компьютерной игры). Данные единицы реализуют не только интенции одобрения, похвалы, доброжелательной просьбы, но и неодобрения. Ср., например:

(1) *Накидайте лайкосиков, народ, и подписывайтесь на канал* (YouTube-канал «ММА»).

(2) *Ах ты заразка, все гаджеты, всё сливаешь* (YouTube-канал «ММА»).

Некоторые прилагательные приобретают новые значения (например, *жесткий*, *потный* имеют значение «сложный, нелегко дающийся» либо «сильный, мощный», *лютый* – «представленный в высокой степени», *токсичный* – «агрессивный», *душный* – «скучный, занудный»). Ср., например:

(3) *Вот, покажу прикольный момент. Тут уже более жесткие кубки* (YouTube-канал «ММА»).

(4) *Я совсем не токсичный и просто обожаю Течиса* (комментарий к видеоролику в Tik Tok).

Поясним, что Течис (Techies) – один из персонажей популярной компьютерной игры Dota 2.

В речи современной молодежи укоренилось множество английских заимствований, среди причин использования которых исследователи выделяют экономию речевых усилий: «англицизмы часто обеспечивают краткость, компактность, удобство и ясность выражения мысли» [5, с 124]. Интенции одобрения, похвалы, восхищения реализуются при помощи слов *топово* (*топ*, *топчик*), *найс*, *скилл* (*скилловый*), а неодобрения, упрека, осуждения, раздражения – словами *дизлайк*, *кринж* (*кринжово*, *кринжануть*), *анскилл* (*анскильный*). Ср., например:

(5) *Ава топ* (комментарий к фотографии, размещенной пользователем Tik Tok).

(6) *Пэм анскильная* (комментарий к видеоролику в Tik Tok).

Пэм (Pam) – это женский персонаж мобильной игры Brawl Stars.

Как можно заметить, англицизмы благополучно ассимилировались в системе языка реципиента, и от заимствованных основ при помощи морфем русского языка уже образовались новые слова.

Нестандартно выглядят искаженные англицизмы, реализующие интенции удивления или неодобрения, такие, как, например, *Вать!* Или *Вать из зет?* (от англ. *What? What is that?*), а также одобрения, согласия – *Тру* (от англ. *True*). Ср., например (ответ автора YouTube-канала, посвященного игре Minecraft, на комментарий зрителя):

(7) *Это тру, это тру, это абсолютно тру* (YouTube-канал «Канал Кейна»).

Иногда положительная оценка выражается словами *норм*, *нормас*, *нормик* (вообще для речи молодежи характерно использование слов, образованных способом усечения основы: *прив* (от *привет*), *пон* (от *понятно*), *сто проц* (от *сто процентов*), *чел* (от *человек*) и т.п.).

С нашей точки зрения, молодежный язык, столь часто критикуемый за жаргонизованность, перенасыщенность заимствованиями и ненормативной лексикой, отличается при этом креативностью, красочностью, разнообразием, свободой словообразования, ярко выраженным

игровым началом и «становится неотъемлемой частью русской языковой картины мира» [1, с. 36], тем пространством, в котором «могут проявиться черты будущего» [там же, с.38].

Литература

1. Буров А.А., Бурова Г.П. Речь современной российской молодежи: от жаргонизации – к экологии // Тенденции развития науки и образования. 2018. № 43-5. С. 35-39.
2. Герасименко Н.А. Счастье как ценность в русской синтаксической картине мира // Современная российская аксиосфера: семантика и прагматика идентичности. Сборник статей. М., 2020. С. 126-130.
3. Ивкина Т.Ю. Подходы к изучению категории оценки в современной лингвистике // Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения в свете современных исследований. 2015. С. 42-44.
4. Стаценко А.С. Эмоционально-оценочная лексика как средство реализации речевой интенции. М.: МПГУ, 2011. – 118 с.
5. Эделева И.В., Мустафина А.Р. Особенности употребления английских заимствований в речи современной молодежи: лингвистический и социологический анализ // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 6 (159). С. 123-129.

Stoletova E.K.

Moscow State Linguistic University

Methods of verbalization of assessment by representatives of the younger generation when communicating in a youth environment

Abstract. Based on the analysis of a number of axiological intentions in the speech of modern youth, the author describes the ways and means of verbalization of evaluation by young people.

Keywords: evaluation, axiological intention, young generation, social networks.

Султонова Надира Рустамбековна

Ташкентский Национальный Университет имени Мирзо – Улугбека

nadishaxonim@gmail.com

Особенности использования суггестопедического метода при изучении русского языка как иностранного

Изучение методов обучения иностранным языкам позволяет преподавателю, оценив достоинства и недостатки каждого, использовать их преимущества и, приняв за базис обучения грамматический аспект, тем самым повысить эффективность обучения и создать непринужденную обстановку на занятиях. В статье рассматривается суггестопедическая методика Г. Лозанова, позволяющая на современном этапе оптимизировать процесс обучения иностранному во всех аспектах.

Ключевые слова: метод, суггестопедический метод, дидактика, русский язык как иностранный.

Знание системы взаимосвязанных и взаимообусловленных принципов обучения дает возможность организовать процесс преподавания русского языка в иностранной аудитории в соответствии с его закономерностями, обоснованно отобрать содержание учебного материала, выбрать адекватные целям формы и методы обучения, добившись таким образом эффективности усвоения русского языка как иностранного. Еще одна базовая категория методики преподавания – метод.

В современной методике обучения неродному языку термин «метод» имеет два толкования: дидактическое и собственно-методическое. В общедидактическом смысле определение *метода* включает в себя способы взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленные на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся. Для преподавателя языка важны методы как источники приобретения знаний, формирования навыков и умений. К числу таких методов относятся: работа с текстом, книгой, рассказ педагога, беседа, экскурсия, упражнения, использование наглядности в обучении. В зависимости от самостоятельности учебных действий, выполняемых учащимися, различают активные и пассивные методы; по характеру работы учащихся – устные и письменные, индивидуальные и коллективные, аудиторные (классные) и домашние.

В соответствии с методическим толкованием метод – это система взглядов и представлений о том, как должен строиться процесс обучения. Среди методов как систем выделяют: грамматико-переводной, прямой, сознательно-сопоставительный, аудиolingвальный, аудиовизуальный, сознательно-практический, когнитивный, коммуникативный, суггестопедический и др. Эти методы группируют на разных основаниях: переводные и беспереводные (прямые); сознательные и интуитивные, традиционные и альтернативные. Остановимся подробнее на характеристике отдельных методов.

Суггестопедический метод впервые опробовал болгарский психиатр Г. Лозанов в конце 1970-х годов. Использование суггестопедии в обучении иностранным языкам помогает избавиться от страха ошибок, стеснения, робости. При этом появляется вера в собственные силы посредством создания особой атмосферы. Так называемое «погружение» в иностранную языковую среду тоже является одним из косвенных вариантов суггестивной методики. С понятием метод обучения тесно связано понятие прием [1, с. 92].

Занятия по методу Г. Лозанова на первый взгляд напоминают спектакль. Играет музыка, учащиеся в свободной, расслабленной позе сидят, откинувшись на спинки удобных кресел, вокруг большого стола. Ситуативно-организованный языковой материал, представляющий собой полилоги на иностранном языке на определенные темы и их перевод на родной язык учащихся, читается

преподавателем вслух в сопровождении классической музыки. При этом учащимся дается установка слушать музыку, а не текст. На таких занятиях информация воспринимается человеком на подсознательном уровне, при этом происходит активизация резервных возможностей человека, и, прежде всего, его памяти. Таким образом, запоминание слов и структур происходит легко и как бы помимо воли учащегося. Обучение проходит в максимально комфортной обстановке, в состоянии расслабленности. Дальнейшая проработка усвоенного таким образом материала для его употребления в свободном устном общении, которое и считается основной целью обучения в этом методе, также проходит в неофициальной, комфортной атмосфере. Учащиеся активно пользуются полученными знаниями иностранного языка на занятиях, а во второй половине дня, дома, прилежно повторяют слова. Ошибки в их речи допускаются, так как главное создать установку на раскрепощенное общение на иностранном языке [2, с. 7].

Используются ролевые игры, которые позволяют задействовать творческий потенциал учащихся и создать дополнительную мотивацию. Здесь распределены роли по заранее разработанному сценарию. Игра ролей в суггестопедической практике заключается в том, что каждый учащийся с самого начала получает новое имя и новую биографию. При этом может быть изменен и язык общения. Присвоение учащимся нового имени и биографии создает особый эффект освобождения от личных индивидуальных социально-психологических «зажимов», которые могут быть у обучаемых. Создаваемые в дальнейшем игровые ситуации освобождают человека от давления его общественного положения, облегчают быстрое снятие антисуггестивных барьеров и стимулируют спонтанное и непосредственное проявление возможностей личности. Такая непринужденная атмосфера невольно подводит человека к необходимости общения, сначала с помощью педагога, а потом и самостоятельно. Люди устанавливают контакт между собой. На первых порах с некоторыми трудностями, а затем все более свободно они начинают общаться на иностранном языке.

По Г. Лозанову, это состояние псевдопассивности, выражаемое в создании у обучаемых настроения спокойного доверия к подаваемой суггестивной программе, аналогичное настроению, возникающему на концерте. Тогда слушатели становятся поведенчески пассивными, не делают никаких интеллектуальных усилий, чтобы что-то запомнить или понять, а отдаются спокойному эмоциональному восприятию музыкальной программы. Важно то, что физическая или интеллектуальная поведенческая пассивность не является в действительности полной пассивностью человека, потому что одновременно с восприятием музыкальных звуков протекают сложные внутренние процессы, рождаются настроения, возникают ассоциации, мелькают идеи и пр. И все это при общей физической и интеллектуальной пассивности не утомляет. На фоне такой концертной

псевдопассивности при наличии суггестивной установки на сверхзапоминание легче преодолеваются антисуггестивные барьеры и высвобождаются резервные возможности психики. Таким образом, в созданной суггестивной атмосфере не только повышаются функции памяти до уровня гипермнезии (сверхпамяти), но и восстанавливаются силы в процессе обучения [2, с. 9].

Литература

1. Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К. Учебное пособие// Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории:–Астрахань// Издательский дом «Астраханский университет», 2012. – 200 с.
2. Лозанов Г. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам.//Методы интенсивного обучения иностранным языкам// – Москва: Вып №3, 1977. – 150 с.

Sultonova N. R.

National University of Uzbekistan

Features of the use of the suggestopedic method in the study of Russian as a foreign language.

The study of methods of teaching foreign languages allows the teacher, having assessed the advantages and disadvantages of each, to use their advantages and, taking the grammatical aspect as the basis of learning, thereby increase the effectiveness of teaching and create a relaxed atmosphere in the classroom. The article discusses the suggestive method of G. Lozanov, which allows at the present stage to optimize the process of learning a foreign language in all aspects.

Key words: method, suggestopedic method, didactics, Russian as a foreign language.

Сунь Умэн

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

sunwumeng@yandex.ru

Колороним *жёлтый* в китайской лингвокультуре

В фокусе внимания автора – специфика культурной семантики цветолексемы *жёлтый*, обусловленная китайскими религиозно-философскими учениями, этноментальным сознанием и ценностными установками носителей культуры. В этой связи в статье представлен анализ культурно-семантических особенностей колоронима *жёлтый* в идиомах и контекстных смыслов данной цветолексемы.

Ключевые слова: жёлтый, значение, символ, религия, лингвокультура.

«Исследованиями психологов, физиологов, антропологов было доказано, что цвет – важнейший компонент среды обитания и деятельности человека» [2, с. 5]. Неслучайно вопросы цветовосприятия изучаются не только в физике, но и в самых разнообразных научных сферах – философии, этнологии, лингвистике, культурологии и т.д.

Жёлтый в традиционной китайской культуре является цветом с богатыми семантическими оттенками, находящимися под влиянием социально-исторических условий. Это столь сложный

колороним, который имеет противоречивые значения и ассоциации – в представлении китайцев это одновременно и почитаемый цвет, и цвет, символизирующий смерть. Описание этого колоронима включает в себя следующие аспекты: 1) отражение жёлтого цвета в китайской философии – учении жёлтого цвета в китайских религиях; 4) отрицательная символика жёлтого цвета.

Ж

Учение У-син (пять стихий или пять элементов) – одна из основных концепций китайской философии, пятичленная структура, определяющая основные параметры мироздания [1, с. 20].

В идеологии учения У-син все существа на свете можно разделить на пять групп по их свойствам – металл, дерево, вода, огонь и земля. Для каждого из этих элементов есть соответствующий цвет и направление, что впоследствии развивалось как более исчерпывающее, более системное учение: У-син и У-сэ (пять цветов), У-фан (пять направлений). Они соответствуют друг другу следующим образом: *металл – белый – запад, дерево – зелёный – восток, вода – чёрный – север, огонь – красный – юг, земля – жёлтый – центр*.

Под влиянием этого учения, *жёлтый* приобретает чрезвычайно значимое место в китайской культуре, потому что в сознании китайцев «центр» управляет другими четырьмя направлениями; остальные четыре элемента всегда нуждаются в «земле», это зафиксировалось в ханьском конфуцианском трактате «Бай ху тун» («Диспут в Зале Белого тигра»): «□ □ □ □ □ , □ □ □ □ □ , □ □ □ □ □ / 'Без земли дерево не растёт, огонь не горит, металл не приобретает завершенной формы, вода не достигает высоты своего уровня'».

Как было сказано выше, в учении У-син триада *земля – жёлтый – центр* сложилась в неразрывное единство, что можно рассматривать как результат антропоцентрической концепции. В древнекитайской культуре существовал такой взгляд на природу: небо тёмно-синее, почти чёрное, а земля жёлтая. Как в «Ицзин» («Книга Перемен») написано: «□ □ □ □ □ / 'Небо – чёрное, земля – жёлтая'». Жёлтая земля всегда ценится как природный ресурс, обладающий свойствами питания и плодородия, это и является главной причиной любви китайцев к этому цвету.

Не тайна, что сами себя китайцы называют □ □ □ □ / 'потомками Императора Яня и Жёлтого императора'. В течение их правления □ □ □ □ / 'Плато жёлтой земли' – Лёссовое плато в русском языке – становилось главной зоной, т.е. центром человеческой деятельности. Это плато находится в верхнесреднем течении □ □ / 'Жёлтой реки', ввиду чего бассейн Жёлтой реки

у

ч

е

рассматривается как исток китайской цивилизации и колыбель китайской нации, её признают матушкой-рекой Китая [3, с. 63].

Таким образом, можно утверждать, что *жёлтый* в феодальном Китае считался цветом почитаемым. Ввиду того, что *жёлтый* ассоциируется с центром, этот цвет начал иметь значение «без излишков и без недостатков», или «нейтральность». Это также нашло отражение в «Бай ху тун»: «□ □ , □ □ □ □ , □ □ □ □ , □ □ □ □ / **Жёлтый** – цвет середины, приобретает атрибут естества, и никогда не изменяется»; сходные свидетельства можно увидеть ещё в энциклопедическом тексте эпохи Тан «Тундянь» («Общая история учреждений»): «□ □ , □ □ □ □ , □ □ □ □ , □ □ □ □ □ □ / **Жёлтый** – цвет гармоничной красоты, приобретает небесную добродетель, и считается самым красивым, безыскусственным цветом, поэтому его признают почётным».

Жёлтый – цвет, демонстрирующий императорскую власть

Иттен Иоханнес, швейцарский художник, вошёл в историю XX века как один из крупнейших исследователей цвета в искусстве. По его мнению, в древнем Китае *жёлтый* как самый яркий цвет предназначался именно для императора, другим запретили носить жёлтую одежду (с империи Тан). Этот «цвет символизировал просвещённость и высшую мудрость» [6, с. 26]. Но здесь важно отметить, что древнекитайские императоры выбрали своим цветом жёлтый не из его яркости, на самом деле этот факт связан с упомянутым выше учением У-син и У-сэ, У-фан.

С одной стороны, император как первое лицо государства всегда находится в центре власти и управляет всей страной. С другой стороны, пять элементов связаны ещё с пятью личными человеческими качествами. В древности китайский народ верил, что только тот человек, который имеет одно из этих качеств, может стать правителем страны [1, с. 21]. Так, в книге «Ши цзи» («Исторические записки») содержится такая фраза: «(□ □)□ □ □ □ □ , □ □ □ □ / '(Сюань-юань) имеет качество земли, поэтому носит название **Жёлтый император**'». Хотя Жёлтый император был персонажем мифическим, китайцы его рассматривают как родоначальника китайской цивилизации. Отсюда легко обнаруживается, что жёлтый цвет с давних времён уже ассоциируется с императором.

Появился ряд устойчивых выражений с компонентом *жёлтый*, отражающих императорскую власть. Например: □ □ / '**жёлтый центр**'; '**жёлтая середина**' – метафора императора; □ □ □ □ / '**надеть на себя жёлтый халат**' – стать императором, прийти к власти; □ □ □ □ / '**жёлтая**

курма’ – наивысшая награда, дающаяся за исключительные услуги чиновникам; 黄 / ‘*жёлтый пояс*’ – пояс, который носит близкая родня императора (в империи Цин), чтобы показывать своё высокое место и т.д.

Жёлтый цвет в религиозном аспекте

Жёлтый цвет ещё тесно связан с китайскими религиями. Как известно, китайская культура находится под глубоким влиянием даосизма и буддизма, в которых *жёлтый* оказывается ярким маркером и считается цветом почётным, святым.

В буддийских обрядах очень широко используется жёлтый цвет. Большинство статуй Будды, как правило, окрашены в золотисто-жёлтый цвет, поэтому в китайской культуре основатель буддизма, Будда Шакьямуни, имеет прозвище «старый монах с жёлтым лицом». Будда считается персонажем вымышленным и легендарным, в самом начале он не имеет конкретного образа. Для того чтобы убедить народа в чудесах Будды, последователи буддизма создали ему скульптуру, покрывавшуюся блестящим жёлтым металлом – получается, что образ Будды был конкретизирован. Увидев золотисто-жёлтую статую, людям легко ассоциировали её с драгоценным золотом и, естественно, относились к Будде с чувством благоговения и уважением.

По записи в исторической литературе буддийского учения «Да сун эн ши люэ» («Краткая история буддийского монашества при Великой Сун»): «.....黄 / ‘...буддийские монахи одеты в *жёлтые одежды*, эта традиция началась с империи Чжоу’». Как было указано ранее, с эпохи Тан *жёлтый* стал эксклюзивным цветом императора, но монахам, поскольку они отличаются от обычных людей, также разрешается носить жёлтую одежду. Это свидетельствует о великом признании буддизма императором.

Тибетский живой Будда (это человек, который считается перерождением буддийского наставника высшего ранга) Зая-Родансирао утверждал, что *жёлтый* в буддизме представляет собой символ счастья, благополучия, долголетия и бурного развития методов преподавания и доказательства [5, с. 5]. Не удивительно, что самоназвание ламаизма – «жёлтая секта».

В период империи Хань подняли крупномасштабное крестьянское восстание, именуемое восстанием «Жёлтых повязок». Его инициатором была секта Тайпиндао (Путь Великого Равенства), представляющая собой одно из важных направлений раннего даосизма. Основное божество этой секты – Жёлтый император, который по легенде носит жёлтую одежду и тиару, поэтому повстанцы выбрали жёлтый своим цветом, и повязывали на голову жёлтую повязку. Лозунг восстания был «

苍天, 苍天 / ‘Синее небо погибнет, и уступит своё место *Жёлтому небу*’». Здесь Синее

небо символизирует империю Хань, а Жёлтое – повстанцев Тайпиндао. Впоследствии в даосизме Жёлтое небо трактуется идеальный мир, к которому стремятся люди.

Жёлтый – цвет смерти и загробного мира

Этимология иероглифа 黃 / ‘жёлтый’ – беременная женщина. В древности из-за низкого уровня гигиенических и медицинских условий беременные женщины нередко теряли свой плод. В этой связи в китайской культуре жёлтый цвет ассоциируется со смертью [4, с. 199].

В классической литературе «Цзо Чжуань» («Комментарий Цзо») впервые употребилось устойчивое словосочетание 黃泉 / **‘Жёлтые источники’** как тонкое выражение того света: «黃泉黃泉, 黃泉黃泉 / *‘(Мы) больше не встретимся, пока не доберёмся до Жёлтых источников’*». Происхождение этого выражения связано с тем, что раньше принято хоронить умершего в земле. Когда земля вырыта достаточно глубоко, из неё вытекает жёлтая вода (смесь воды и жёлтой глины). Таким образом, Жёлтые источники стали другим названием потустороннего мира.

Так, в поэзии Бо Цзюйи «Чан хэнь гэ» («Песнь о бесконечной тоске») содержится знаменитая строка «黃泉黃泉黃泉黃泉, 黃泉黃泉黃泉黃泉 / *‘Там, наверху, обыскав небосклон, к Жёлтым источникам спускается он; но и вверху и внизу под землёй он в пустоте не видит её’*» [7]; в «Кунцюэ дуннань фэй» («Павлины летят к востоку и к югу»): «黃泉黃泉黃泉黃泉, 黃泉黃泉黃泉黃泉 / *‘От лет совершённых она мне супруга, до Жёлтых источников мы с ней не покинем друг друга’*» «黃泉黃泉黃泉黃泉, 黃泉黃泉黃泉黃泉 / *‘Теперь ты начнёшь подниматься высоко, а я – к Жёлтым источникам пойду, одиноко!’*» «黃泉黃泉黃泉黃泉, 黃泉黃泉黃泉黃泉 / *‘Пусть в Жёлтых источниках мы встретимся снова, но даже тогда не нарушим мы слова!’ и т.п.* [8].

Кроме того, такие выражения, как 黃土 / *‘пригоршня жёлтой земли’* и 黃沙 / *‘жёлтый песок’*, в контекстах могут рассматриваться как метафоризация могилы.

Проведённый анализ показывает, что жёлтый цвет затрагивает глубокие слои жизни китайцев. В контексте китайской лингвокультуры он демонстрирует яркую специфичность, отражающую этноментальный характер этого колоронима, что позволит преодолеть препятствие в межкультурной коммуникации.

1. Боженкова Н.А., Сунь Умэн. Колороним чёрный в контексте китайской лингвокультуры // Русский язык за рубежом. – 2023. – № 1. – С. 18-23
2. Инчакова С.А. Цветоведение: учебное пособие. – Воронеж: ВГУ, 2007. – 34 с.
3. Сунь Умэн, Ма Линь. Коннотативные значения жёлтого цвета в китайской культуре // Современные гуманитарные исследования. – 2020. – № 4. – С. 63-64.
4. 孙宇. 中国色彩文化. 北京. – 2015. – 556 с.
5. 孙宇·中国色彩文化. 《中国色彩文化》. 北京, 中国美术学院. – 北京: 中国美术学院出版社, 2008. – С. 5.
6. Иоханнес Иттен. Искусство цвета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://hudogniki.ru/catalog/knigi/Itten_Iskusstvo_cveta.pdf?ysclid=le2xya5z8p789823624 (дата обращения: 20.02.2023).
7. Китайская поэзия. – URL: https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=4170 (дата обращения: 20.02.2023).
8. Китайская поэзия. – URL: https://chinese-poetry.ru/poems.php?action=show&poem_id=4026 (дата обращения: 20.02.2023).

Sun Wumeng

Pushkin State Russian Language Institute

Coloronym yellow in Chinese linguistic culture

Abstract. The author is focused on the specificity of cultural semantics of the coloronym yellow, conditioned by the Chinese religious and philosophical doctrines, as well as important factors, such as ethnomental consciousness and values of the cultural bearers. In this context, the article presents the analysis of cultural and semantic features of the coloronym yellow in the stable expressions with its component and the contextual meanings of the colour lexeme.

Keywords: yellow, meaning, symbol, religion, linguoculture.

Сыдыгалиева Гулнар Джайлообековна

Кыргызский Государственный Университет

им. И. Арабаева

gulnar.sydygalieva.kg@gmail.com

Коммуникативный подход к изучению текста на уроке русского языка по произведению Ч. Айтматова «Джамия»

Предлагаются коммуникативные методы по изучению текста на уроке русского языка. В статье рассматривается система работы по использованию текста, представлены некоторые методические разработки. Поэтапное чтение, которое заложено в коммуникативном методе, позволяет управлять процессом понимания информации и регулировать его с учетом уровня владения языком; создавать естественные речевые ситуации, побуждающие обучаемых к продуктивным высказываниям. Преподаватель получает возможность направлять деятельность студентов по оформлению средствами изучаемого языка результатов понимания иноязычного текста, отслеживать этот процесс,

корректировать его. Это один из видов работы с текстом — работа с кластером. Интересно проходит работа с кластером по произведениям Ч. Айтматова.

Ключевые слова: коммуникация, счастье, художник, творчество, искусство.

Обращение к произведениям литературы расширяет границы уроков русского языка, дает возможность научить студентов «переводить» на родной язык живописи и литературы, выражать эстетическое восприятие мира на вербальном уровне. Большое значение для воспитания чувства прекрасного, а также для развития творческих речевых способностей студентов имеет реализация межпредметных связей.

Обучение чтению — обучение самостоятельной, активной добычи информации. Понимание — сложный мыслительный процесс. Он основан на опыте студента, познавательном, интеллектуальном, эмоциональном, и предполагает осуществление интеллектуальных операций разного уровня. Исходя из этого, в методике выделяют два уровня понимания информации: 1) на уровне содержания; 2) на уровне смысла.

В системе обучения чтению можно выделить этап подготовительный (условно-речевой) и этап самостоятельной работы с информацией (коммуникативный).

Подготовительный этап включает предтекстовую работу, притекстовую работу (чтение текста с использованием определенных техник, установок) и послетекстовую работу.

Предтекстовая работа. Она позволяет подготовить студентов к восприятию темы, вопроса, который затрагивается в тексте, пониманию новых слов, трудных для восприятия в процессе чтения (не нужно исключать и случаев понимания слов, словосочетаний на уровне догадки по контексту); снимает трудности понимания сложных языковых конструкций, наконец, способствует осознанию цели предстоящего чтения.

Притекстовая работа строится с учетом того, что успешность деятельности читателя во многом зависит от его умения использовать рефлексии в связи с собственным опытом и применять на практике имеющиеся знания. Обучаемые, направляемые вопросами и заданиями преподавателя, должны научиться: обнаруживать в тексте ключевые словесные образы; распределечивать их, выявляя их скрытые смыслы; воссоздавать «диктуемые» текстом читательские представления; устанавливать внутритекстовые смысловые связи; корректировать в соответствии с ними — «приводить в порядок» — всю совокупность читательских представлений и частных смыслов, которая реализуется в сознании читателя. Все перечисленное представляет собой этапы работы с кластером.

После прочтения текста предлагаются упражнения на его понимание на содержательном уровне: рассмотрение особенности его языкового оформления и, главное, проникновение в смысл

текста. Результатом этой работы является живая реакция на прочитанное: перефразирование основных мыслей, их комментирование, развитие, выражение своих эмоций.

Работа с текстом: Ч. Айтматова «Джамиля» [1].

Предтекстовые задания:

Задание 1. Работа со словарем.

Светлая даль — далекая даль; бесконечно — не имеющий конца; творческое беспокойство — тревожное состояние творчества; всколыхнуться — прийти в движение; терять веру — лишиться веры; раскаиваться признать в своей ошибке.

Задание 2. От каких слов образованы следующие прилагательные. *Образец:* осенний-осень.

Дипломный, широкий, светлый, степной, творческий, смелый, бесконечный, несовершенный, августовский.

Задание 3. Объясните значение выражений: *светлая даль, бесконечно дорога, творческое беспокойство, терять веру в себя, трудное счастье, новые краски.*

Задание 4. Как вы понимаете такое предложение, как «пусть несовершенно моя картина — но она мне бесконечно дорога».

Задание 5. Образуйте словосочетания, подбирая к глаголам слова, обозначающие предмет. *Образец:* представить картину

Мечтать, изображать, бывать, трудиться, рисовать, любить, заиграть, прислониться, вспомнить, звучать, собираться.

Задание 6. Подумайте, что может дать человеку любовь? Приведите пример, когда большая любовь приводила к счастью.

Задание 7. Прочитайте текст и выделите в нем ключевые понятия.

Джамиля

В академию, куда меня послали после художественного училища, я представил свою дипломную работу — это была картина, о которой я давно мечтал.

Нетрудно догадаться, что на этой картине изображено Данияр и Джамиля. Они идут по осенней степной дороге. Перед ними широкая, светлая даль.

И пусть несовершенно моя картина — мастерство не сразу приходит, но она мне бесконечно дорога, она мое первое, осознанное творческое беспокойство.

И сейчас бывают у меня неудачи, бывают и такие тяжелые минуты, когда я теряю веру в себя. И тогда меня тянет этой родной мне картине, к Данияру и Джамиле. Подолгу я смотрю на них, и каждый раз веду с ними разговор.

Где вы сейчас, по каким дорогам шагаете? Много у нас теперь в степи новых дорог — по всему Казахстану до Алтая и Сибири! Много смелых людей трудится там. Может, и вы подались в те края? Ты ушла, моя Джамиля, по широкой степи, не оглядываясь. Может, ты устала, может, потеряла веру в себя? Прислонись к Данияру. Пусть он споет тебе свою песню о любви, о земле, о жизни! Пусть всколыхнется и заиграет всеми красками степь! Пусть вспомнится тебе та августовская ночь! Иди, Джамиля, не раскаивайся, ты нашла свое трудное счастье!

Я смотрю на них и слышу голос Данияра. Он зовет и меня в путь-дорогу — значит, пора собираться. Я пойду по степи в свой аил, я найду там новые краски.

Пусть в каждом мазке моем звучит напев Данияра! Пусть в каждом мазке моем бьется сердце Джамили!

Задание 1. Прочитайте текст и выделите в нем ключевые слова.

Задание 2. Работа с кластером. Соотнесите выделенные вами понятия с теми, что представлены в схеме 1, там же внесите коррективы. Определите смысловые связи между ключевыми понятиями, прочитанного вами текста. Представьте их в схеме. Какие среди понятий главные, какие раскрывают основную идею.

Схема 1

Теряю веру

картина

Джамиля

Новые дороги

Бесконечно дорога

песня любви

Схема 2

О жизни, о земле

новые краски

Данияр

Песня любви

Трудное счастье
Джамиля
картина

Задание 3. Кратко ответьте на вопрос: Что Вы узнали о Джамиле? Обоснуйте ответ опираясь на схему 2.

Задание 4. Напишите эссе–рассуждение на тему: «Самое лучшее произведение о любви»

Задание 5. Проведите дискуссию на тему: «Что такое счастье для вас?»

«Айтматов писатель — органический, по-настоящему современный. Его тончайшие психологические зарисовки и характеристики показывает читателю передового нашего современника. Это юноши и девушки — родные дети своего народа, они по-современному мыслят, оценивают человеческие отношения и поступки, по-современному любят и страдают. И за это свое право по-новому жить и любить смело вступают в бой с пережитками старого» [6]. Это слова известной писательницы Б. Невской. Как вы понимаете их? Приведите свои аргументы.

«Джамиля и Данияр — это гордые люди нашего века, в которых воплощены лучшие черты современного человека. Они образец высокой чистоты и самой прекрасной любви, на которую способны люди. Они исполнены великой веры в человеческое счастье» [5]. Так высказался о повести «Джамиля» известный писатель И. Нонешвили. Согласны ли вы с ним? Обоснуйте свой ответ.

Литература

1. Айтматов, Ч. Рассказы [Текст] / Ч. Айтматов. — Москва : Известия советов депутатов трудящихся СССР, 1958 г. — 306 с.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. — Москва : Русский язык, Курсы, 2012 г. — 255 с.
3. Невская Б. «Прекрасная история любви», «Труд», 1963-год, 23-мая.
4. Нонешвили, И. Счастье Джамили [Текст] / И. Нонешвили
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — Москва : Русский язык, 1989 г. — 278 с.
6. Салиев А. «Светлый талант» «Советская Киргизия», 1963-год, 23- апреля.
7. Эстетические функции живописи: А.А. Акишина, А.А. Бодалев, Е.М. Верещагин, Н.Н. Волков.

Sydigaliev G. D.

19. *Arabaev Kyrgyz State University*

Communicative approach to the study of the text on the works of Ch. Aitmatov at the lesson of the Russian language.

Communicative methods on studying of the text at Russian lessons are offered. In article the system of work on use of the text is considered, some methodical developments are presented. Step-by-step reading, which is incorporated in the communicative method, allows you to manage the process of understanding information and regulate it taking into account the level of language proficiency; Create natural speech situations that motivate learners to make productive statements. The teacher is given the opportunity to direct the activities of students in the design of the results of understanding the foreign language text through the means of the studied language, to track this process, to correct it. This is one of the types of work with text – working with the cluster. Interesting is the work with the cluster on the works of Ch. Aitmatov.

Keywords: communication, happiness, artist, creation, art.

Тан Бэйбэй

*Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина
79858199916@mail.ru*

Особенности обучения китайских студентов аудированию в контексте реализации проекта «Один пояс – один путь»

В данной статье делается обзор ситуации в преподавании русского языка в китайских вузах в контексте реализации государственного китайско-российского проекта «Один пояс – один путь»; описываются конкретные требования к навыкам аудирования на русском языке китайских студентов в программном документе «Учебная программа преподавания русского языка в высших учебных заведениях» Китая; рассматривается понятие «аудиовизуальный курс русского языка» в качестве одной из обязательных дисциплин в китайских университетах и описывается его модель.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские вузы, обучение аудированию, аудиовизуальные средства, аудиовизуальный курс русского языка.

С внедрением и продвижением инициативы «Один пояс – один путь» русский язык как международный язык играет важную роль и приобретает большое значение в развитии торгово-экономических связей культурным-образовательным обмене между Россией и Китаем. С 2006 года Россия и Китай проводят комплексы мероприятий: Год России в Китае (2006 г.), Год Китая в России (2007 г.), Год русского языка в Китае (2009 г.), Год китайского языка в России (2010 г.), Год российского туризма в Китае (2012 г.), Годы китайского языка в России (2013 г.), Годы дружественных молодёжных обменов между Китаем и Россией (2014-2015 гг.), Годы обменов между китайскими и российскими СМИ (2016-2017 гг.), Годы регионального сотрудничества и обменов Китая и России (2018-2019 гг.), Годы российско-китайского научно-технического и инновационного сотрудничества (2020-2021 гг.), Годы российско-китайского сотрудничества в области физической культуры и спорта (2022-2023 гг.), которые способствуют совершенствованию механизмов китайско-российского гуманитарного обмена, углубленному

сотрудничеству между Китаем и Россией в области образования, журналистики, туризма. Как отмечается в «Совместном заявлении КНР и РФ о развитии китайско-российских отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия в новую эпоху», в 2019 году лидеры Китая и России подняли китайско-российские отношения на новый уровень всеобъемлющего стратегического партнерства сотрудничества в новую эпоху, что является как высоким признанием прошлых отношений между двумя странами и обозначило перспективы дальнейшего развития отношений между нашими странами [1]. В документе отмечается, что отношения взаимной помощи и поддержки между Китаем и Россией, сложившиеся в нынешней международной ситуации, служат моделью отношений великих держав в современную эпоху [2].

Новое поколение китайских русистов должно внести свой вклад в реализацию масштабного проекта «Один пояс – один путь» и сопряженного с ним плана развития Евразийского экономического союза (ЕАЭС), призванных продемонстрировать основу для углубления сотрудничества на Евразийском континенте. В частности, при формировании у китайских учащихся всех этапов обучения навыков устной и письменной речевой коммуникации на русском языке, включать в содержание обучения русскому языку культуроведческий дискурс; интегрировать в учебный процесс материалы лингвострановедческого характера, расширяя их спектр за счет включения в них русскоязычных материалов о культуре Китая, российско-китайских культурных, экономических и политических связях и других.

Опыт использования страноведческих и культуроведческих текстов в лингводидактике имеет многолетнюю традицию. У истоков создания лингвострановедения – области теории и методики преподавания русского языка как иностранного – стояли известные российские ученые В.Г. Костомаров и Е.М. Верещагин, благодаря трудам которых лингвострановедение стало самостоятельной научной дисциплиной, а в 90-е годы XX века начинает активно развиваться новая междисциплинарная наука лингвокультурология, основателями которой являются В.В. Воробьев, В.В. Красных, В.Е. Маслова, Ю.Е. Прохоров, В.Н. Теля.

Теория и методика преподавания русского языка как иностранного за свою многолетнюю историю накопила богатый опыт исследований в области преподавания русского языка как иностранного, разработки учебных программ, средств обучения, подготовки преподавателей, что оказало положительное влияние на преподавание русского языка в Китае и выдвинуло более высокие требования и цели к подготовке профессорско-преподавательских кадров русистов для современного Китая, которые должны владеть современными педагогическими и информационно-коммуникационными технологиями, владеть разнообразными формами и методами обучения,

отвечать требованиям профессионального стандарта педагога. В этой связи важным представляется знание китайскими преподавателями современных способов и приемов формирования лингвистической и коммуникативной компетенций, эффективных средств и методов обучения китайских учащихся устной речевой коммуникации на русском языке.

Руководящие инструктивно-методические документы, регламентирующие преподавание русского языка в учебных заведения Китая, были созданы в 2002 и в 2013 годах национальным комитетом по преподаванию иностранных языков в высших учебных заведениях страны. Базовым документом является «Учебная программа преподавания русского языка в высших учебных заведениях» [3], ориентированная на разработанные коллективами русистов Московского государственного университета имени Ломоносова, Российского государственного университета дружбы народов, Государственного института русского языка имени Пушкина, Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного технического университета нормативные и методические материалы по русскому языку как иностранному (стандарты, требования, программы, лексические минимумы, типовые и тренировочные тесты) и учитывающая требования китайской системы образования.

Как известно, в китайской образовательной системе четырёхлетнее обучение по специальности «Русский язык и русская литература» делится на два этапа: основной этап (первый и второй курсы) и продвинутый этап (третий и четвёртый курсы). «Учебная программа преподавания русского языка в высших учебных заведениях (второе издание)» [4] содержит подробное описание требований к владению русским языком на базовом и продвинутом этапах обучения. Как показывают научные исследования в области теории и практики преподавания русского языка в китайской аудитории обучение устным видам речевой коммуникации представляет наибольшую трудность для китайских учащихся. Этому есть достаточно подробно описанное научное объяснение. Так, в частности, китайские исследователи отмечают наличие ряда методических, лингвистических и социокультурных проблем и указывают на то, что после полного курса обучения русскому языку в китайских вузах студенты не могут общаться с носителями русского языка, исследователи также констатируют долгий процесс «вхождения в язык» после завершения процесса обучения (Ван Юэхань, Дай Хуэй, Ма Чуньюй, Чжао Юйцзян, Юй Хань). Отчасти, по мнению китайских ученых, это объясняется тем, что при традиционном обучении иностранным языкам в вузах Китая недостаточное внимание уделяется устным видам иноязычной речевой деятельности, в некоторых учебных заведениях применяются устаревшие подходы и педагогические технологии, в образовательном процессе используются печатные средства

обучения, изданные в 80-90-е годы XX века и др. Таким образом, можно констатировать, что у китайских учащихся в недостаточной степени сформированы

в устных видах речевой коммуникации, в частности, в аудировании, что требует от методистов дополнительных усилий по формированию навыков и умений в аудировании учебных и аутентичных русскоязычных материалов лингвокультурологической направленности.

Важным для данной статьи представляется рассмотрение требований к обучению аудированию в китайских инструктивно-методических документах, регулирующих обучение русскому языку в китайских высших учебных заведениях.

Для наглядности представим в виде таблицы требования к аудированию, которые предъявляются в «Учебной программе преподавания русского языка в высших учебных заведениях (второе издание)» к студентам после каждого года обучения.

Таблица 1 – Требования к владению русским языком после каждого года обучения в китайском вузе (аспект «Аудирование»)

К концу первого учебного года студенты должны уметь:

Понимать русский язык преподавателя (включая язык обучения); понимать аудиоматериалы, сходные по тематике с изучаемым текстом, уровень сложности которых соответствует изучаемому тексту, с не более чем 2% словарного запаса, со скоростью 60–70 слов/мин, и правильно понимать 60%–80% содержания после однократного прослушивания.

К концу второго учебного года студенты должны уметь:

Понимать простой русский язык на знакомые темы; может понимать аудиоучебные материалы, которые аналогичны изучаемым предметам и немного ниже или эквивалентны сложности основного текста. Не более 3% новых слов, скорость речи 70–100 слов/мин. Прослушав его один раз, вы сможете правильно понять 60–80% содержания. [4, с. 4]

К концу третьего учебного года студенты должны уметь:

Понимать репортажи о важных политических, дипломатических, экономических и социальных новостях в новостных сложности учебников русского языка для третьего класса, со скоростью 80–110 слов/мин. После двукратного прослушивания точность понимания составляет 60%.

К концу четвёртого учебного года студенты должны уметь:

Понимать российские радио и теленовости, репортажи, интервью; может понимать телевизионные документ

Конкретное описание навыков аудирования на русском языке представлено в приложении к «Учебной программе преподавания русского языка в высших учебных заведениях (второе издание)». В дополнение к аудиторному обучению русскому языку для студентов младших курсов требуется специальная дисциплина по обучению китайских студентов восприятию и пониманию русскоязычных аудиовизуальных материалов, получившая название «аудиовизуальный курс», продолжительностью не менее двух часов в неделю в течение не менее трех семестров и минимум два семестра специальных аудиовизуальных курсов продолжительностью не менее двух часов в неделю для студентов на продвинутом этапе в китайской системе образования.

Аудиовизуальный курс представляет собой сочетание аудирования и говорения. На базовом этапе преподаватель должен обучать китайских студентов вести повседневные разговоры на русском языке с правильной интонацией в качестве одной из основных задач. С точки зрения аудирования, с помощью различных форм обучения, студенты могут понимать простую русскую речь в рамках знакомых предметов, а также понимать и понимать аудиовизуальные материалы сопоставимой сложности. На продвинутом этапе студенты должны уметь понимать русские разговоры, выступления, новостные репортажи, интервью и выступления на российском телевидении и радио о политике, экономике, дипломатии, обществе и культуре, телевизионные документальные фильмы, а также должны понимать общую идею и понимать основные точки зрения.

Новые аудиовизуальные курсы обычно преподаются в смешанном режиме русскими преподавателями-иностранцами. В новую эру на аудиовизуальных курсах преподаватель обычно использует смешанный режим обучения, при котором преподаватель ставит задачи, строит соответствующие сценарии обучения, выбирает методы обучения, подходящие для обучения русскому аудированию в соответствии с выходными целями, инструктирует студентов для проведения целенаправленной подготовки, и, наконец, преподаватель своевременно и эффективно оценивает студентов и проводит тестирование.

Богатое разнообразие аудиовизуальных материалов обеспечивает лингвистический и социокультурный контекст, в котором студенты могут развить способность распознавать культурные различия и получить знания о лексике употреблении языка перевода, а также глубокие знания о российской политике, обществе, экономике, культуре, фольклоре и т.д. Содержание может быть усилено программами российского телевидения, российскими телевизионными драмами и фильмами, а также использованием опубликованных аудиовизуальных материалов. Например, «Шаг за шагом 2» [5] — это учебник для семестрового аудиовизуального курса

русского языка второго курса Хэйлунцзянского университета, написанный специально для китайских вузов. В нем девять тем и два набора тестов, включая этикет, гостеприимство, библиотеки, обучение, здоровье, профессии, спорт, города и так далее. В плане отбора материала девять тем подобраны в соответствии с содержанием «Учебной программы преподавания русского языка в высших учебных заведениях (второе издание) », что соответствует содержанию практических занятий по русскому языку. Упражнения представлены в различных форматах и четко структурированы, их можно использовать для совершенствования навыков аудирования и говорения от уровня к уровню, а также для подготовки к экзамену по русскому языку для национальных университетов. За упражнениями следуют ответы и оригинальный текст, чтобы студенты могли проверить себя.

«Русский язык для деловых людей» [6] подходит для студентов старших курсов и лиц с эквивалентным уровнем владения русским языком для совершенствования навыков аудирования и говорения и расширения словарного запаса в области торговли и коммерции, а также для лиц с определенным уровнем владения русским языком для использования в качестве материала для чтения. Учебник включает 33 темы, посвященных новостям внешней торговли и экономики, внешнеэкономическим связям России, российско-китайским торгово-экономическим отношениям, с обращения приветствие до подписания контракта. Материал был отобран из передач российского телевидения, а затем скомпилирован из аудиозаписей с соответствующим редактированием, чтобы сделать их более подходящими для учебных целей.

Завершая статью, следует отметить, что новое поколение китайских русистов готово к расширению спектра мультимедийных средств обучения и их интеграции в современный образовательный процесс, демонстрируя тем самым желание и профессиональные навыки активного участия в реализации масштабного проекта

«Один пояс — один путь».

Литература

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления: Монография – 2-ое издание. – Москва : РУДН, 2010, – 344 с.
2. Белозерова А.В., Локтионова Н.М. Лингвокультурология как лингвистическая дисциплина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. ; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7681> (дата обращения: 01.04.2023).

3. Ван Линлун. Преподавание русского языка в Китае: историко-методологический опыт становления. // Pedagogical Journal. 2018, Vol. 8. Is. 5A, С. 574-581.
4. Дай Хуэй. О преподавании русского языка в Китае: проблемы и перспективы. – М.: Русский язык за рубежом / специальный выпуск / Русистика Китая, 2017, – С. 33-35.
5. К вопросу о факторах, влияющих на формирование навыков говорения, при изучении русского языка в китайских вузах. – Москва : Изд-во: Мир науки, культуры, образования, 2020. Том 85, № 6. – С. 14-16.
6. Ло Сяоя. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2015. 2 (8). – С. 18-22.
7. Ма Чуньюй. Методические ресурсы Интернета в обучении русскому языку как иностранному в условиях китайского языкового вуза. Дис канд. Пед. Наук. – Москва : 2006. – 173 с.
8. Механизм китайско-российского гуманитарного обмена. <https://www.sogou.com/link?url=hedJjaC291PO8BDDIPNAyjk6buNSTe4JhR8N0bSDpaQvHfV2K3MgZfJ5UQUX>
9. Программа преподавания русского языка как иностранного в высших учебных заведениях (1-е издание), Пекин, Издательство по преподаванию иностранных языков и исследованиям, 2002.
 , 《 (1) 》[Z] , , , , 2002 .
10. Программа преподавания русского языка как иностранного в высших учебных заведениях (2-е издание), Пекин, Издательство по преподаванию и изучению иностранных языков, 2012.
 , 《 (2) 》[Z] , , , , 2012 .
11. Сунь Шуфан, Русский язык для деловых людей: русский язык для бизнеса и экономики, - Шанхай, Шанхайская зарубежная и образовательная пресса, 2008.
 , 《 》 , , , 2008

12. Хуан Дунцин, Базовый курс русской аудиовизуальной речи (2), -Пекин, Издательство по обучению иностранным языкам и исследованиям, 2021. □ □ □ 《□ □ □ □ □ □ □ □ □ (2》, □ □ , □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ , 2021

Tang Beibei

Pushkin State Russian Language Institute

Peculiarities of teaching listening comprehension to Chinese students in the context of the project “One Belt – One Road”

This article gives an overview of the situation of Russian language teaching in Chinese universities in the context of the state Sino-Russian project «One Belt, One Road», describes the specific requirements for listening skills in Russian for Chinese students in the program document “Curriculum for teaching Russian language in higher educational institutions” of China, indicates that the audio-visual course of the Russian language became mandatory in Chinese universities and describes its basic model.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese universities, teaching listening comprehension, audiovisual means, audiovisual course of the Russian language.

Тань Цзе

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

tj870583493@163.com

Образные средства в современных политических ток-шоу

В статье рассматриваются современные политические ток-шоу как особый вид телевизионных популярных программ. Особое внимание уделяется использованию образных средств, которые делают речь участников ток-шоу более яркой и выразительной, соответствующей целям телепрограммы. В данной статье предметом наблюдения и лингвистического анализа стали образные и изобразительно-выразительные средства русского языка: метафора, олицетворение, сравнение, эпитет, гипербола, ирония, метонимия.

Ключевые слова: медиадискурс, политический дискурс, политическое ток-шоу, образные средства русского языка.

В последние годы в российском медиапространстве широкое распространение получили различные политические ток-шоу, в которых политологи, ученые, военные эксперты, писатели, журналисты, деятели культуры в эфире обсуждают актуальные проблемы. Появление таких передач позволяет зрителям услышать современные выступления публичных людей, оценить речевые способности политической, военной и культурной элиты, понаблюдать за речевым поведением медийных персон.

В политических ток-шоу совмещаются задачи и функции двух дискурсов, в связи с чем политическое ток-шоу можно рассматривать как «жанр гибридного дискурса, который является результатом полидискурсивности» [1, с. 3] современного информационного пространства. Участниками политических ток-шоу могут быть: участники обсуждаемых событий, люди, не имеющие прямого отношения к ним, но призванные выразить официальную позицию властей по

данному вопросу – политики, депутаты, эксперты (социологи, ученые, юристы, общественные деятели и т. д.), телеведущие, зрители, которые также могут принимать непосредственное участие в обсуждении. Примеры таких политических ток-шоу в России: «Вечер с Владимиром Соловьёвым», «Кто против?», «60 минут», «Своя правда», «Время покажет», «Право знать» и т. д.

Появление современных политических ток-шоу позволяет людям обсуждать актуальные политические вопросы с профессиональной и общественной точек зрения. Приглашая участников мероприятия, а также независимых экспертов, имеющих отношение к обсуждаемой теме, организаторы ток-шоу предоставляют зрителю в студии и телезрителю получить как профессиональные оценки обсуждаемой политической ситуации, так и позиции рядовых граждан. Таким образом политические ток-шоу выступают публичным связующим звеном между представителями официальной политики и народом.

Политические ток-шоу – это также особый способ ведения разговора о политике, который включает такие характеристики, как актуальность, интенсивность выражения, экспрессивность и образность [4, с. 20]. В данной статье именно специфика образных средств становится предметом описания в политических выступлениях участников ток-шоу.

Образные средства являются наиболее важной частью воздействия и хорошо сочетаются с особенностями политического ток-шоу: они оживляют, актуализируют текст, позволяют выразить позицию участника ток-шоу, однозначно или, наоборот, многозначно выражают отношение к теме, регулируют межличностные отношения участников программы [5, с. 89]. Образные средства – одни из богатейших источников средств выразительности речи. К ним относятся: *метафора, сравнение, эпитет, гипербола, ирония, метонимия, олицетворение и т. д.*

Метафора – 1. Вид тропа – скрытое образное сравнение, уподобление одного предмета, явления другому (напр., *чаша бытия*), а также вообще образное сравнение в разных видах искусств (*спец.*). 2. В лингвистике: переносное образное употребление слова, выражения, образование значения на основе такого употребления [7, с. 443]. Например: В *таком **мейнстриме*** он просто не даёт возможности никакому факту пробиться, даже такому, когда руководство африканского государства пытается докричаться и ***достучаться*** до них, объяснить, что у них есть собственная позиция. («Право знать», 11.02.23). Достучаться – стуча, добиться отклика; до чьего-н. Сердца (*перен.*; найти отклик, понимание), действие, подобное тому, которое означает физическое действие: с трудом [7, с. 213].

Олицетворение – разновидность метафоры, прием, при котором неодушевленные предметы наделяются свойствами, которые присущи живым существам. Оно может сделать изображение описываемого предмета более конкретным и ярким, прояснить эмоции, а также может быть

использовано для преувеличения атмосферы, создания художественного замысла и т. д. Например: *Соединённые Штаты и на все старые державы* («Право знать», 18.02.23). В данном примере государствам, их правительству (далее см. Метонимия) приписываются действия хищных зверей.

Сравнение – образное выражение, построенное на сопоставлении двух предметов, понятий или состояний, обладающих общим признаком, за счет которого усиливается художественное значение первого предмета [6, с. 280]. Например: *«Почему вы не даёте нам возможность просто в прямом эфире сказать то, что это нам нужно. Мы вынуждены ждать, как попрошайки у двери. ...»* Мы просили на нашу просьбу откликнуться. Но, **как бурь, порыв мятежной, поток лжи** теперь довлеет над Западным либеральным миром» («Право знать», 11.02.23). В данном примере используется сравнительный оборот с союзами «как», сравнение с бурей – быстрым и мощным происхождением процессов; с попрошайкой – бедным, бесправным человеком.

Эпитет – это выразительное средство, которое основано на выделении признака, качества описываемого явления, оформляемое в виде атрибутивных слов и словосочетаний, характеризующих данное явление с точки зрения индивидуального восприятия этого явления [2, с. 137]. Например: *«До Третьей мировой войны и ядерного столкновения ядерных сверхдержав нужно прекратить эту идиотскую войну»* («Право знать», 18.02.23). В этом примере используется прилагательное со значением ‘глупый’, ‘бессмысленный’, чтобы выразить недовольство войной.

Гипербола – образное выражение, которое состоит в преувеличении силы, размеров, красоты, значения описываемого. Основой гиперболы является отклонения от объективной количественной оценки предмета явления и качества [3, с. 142]. Например: *«Зеленский знает, что он сделает в следующий момент то, что ему прикажут. Он решил воевать до последнего украинца, до последней пяди проданной земли, за что за своё признание»* («Право знать», 18.02.23). В данном примере используется характеристика положения дел с преувеличением, с отступлением от рациональной характеристики для усиления выразительного эффекта.

Ирония – притворное изображение отрицательного явления в положительном виде, имеет цель путем доведения до абсурда самой возможности положительной оценки осмеять и дискредитировать данное явление, обратить внимание на тот его недостаток, который в ироническом изображении заменяется соответствующим достоинствам [8, с. 171]. Например: *«Это кто там на Западе когда-то за всю историю доброго дядю видел»* («Право знать», 18.02.23). *«Ну действительно, это героические усилия – просить милостыню у Запада!»* («Право знать», 18.02.23). Слова *добрый* и *героический* в анализируемом примере имеют иронический оттенок, выражая в использованной форме прямо противоположное значение.

Метонимия – 1. Вид тропа, состоящий в употреблении одного слова, выражения вместо другого на основе близости, сопредельности, смежности понятий, образов (напр., *лес поёт* (т.е. птицы в лесу), *нужда скачет, нужда плачет, нужда песенки поёт* (т.е. люди в нужде) (*спец.*). 2. В лингвистике: переносное употребление слов и выражений на основе близости, смежности обозначаемых понятий, образование значения на основе такого употребления (например, *стол* вместо *еда*) [7, с. 444]. Например: «*Может быть, Париж и Берлин активно предпринимают усилия для реализации своей части договоренностей.. А ведь по сути-то, что творит Баррель, что творят страны Евросоюза и, конечно, Вашингтон!*» («Право знать», 11.02.23). В данном примере названия столиц (*Париж, Берлин, Вашингтон*) используются вместо обозначения представителей и правительства стран (*Франция и Германия, Америка*).

Как видно в приведенных примерах, обращение к привычным образным средствам русского языка имеет свою специфику в политическом дискурсе и ее медиатизированной форме – политическом ток-шоу. При помощи этих средств зрители имеют возможность не только обсудить политическую или социальную проблему, но и услышать оценку событий, выраженное мнение политиков и экспертов. Популярный формат ток-шоу требует доступной и зримой формы выражения сложных вопросов политики. Применение метафоры сравнения, олицетворения, эпитетов позволяет в доступной форме передать содержание абстрактных понятий, выразить эмоции по поводу острых политических вопросов. Таким образом, политические ток-шоу посредством указанных образов могут влиять на формирование общественного мнения и выявлять информационные потребности разных групп зрителей [4, с. 20], [5, с. 89].

Образные средства являются важнейшей частью воздействия и хорошо сочетаются с характеристиками политических ток-шоу: они оживляют и актуализируют текст, позволяют выразить позицию участников ток-шоу прямо или косвенно, завуалированно или с использованием семантически значимой многозначности.

Литература

1. Букеева М. Е. Гибридные жанры презентационного дискурса: автореферат кандидатской диссертации кандидата филологических наук – Москва, 2014. – 23 с.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. – 462 с.
3. Голуб И. Б. Стилистика русского языка: учебное пособие. – Москва: Айрис-пресс, 2010. – 448 с.
4. Грачев М. А. Новые формулы политического языка для выражения оценки / Грачев М. А., Ионова С.В. // Русский язык за рубежом. – 2019. – № 4 (275). – С. 19-25.

5. Ионова С.В. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллективная монография / науч. Ред. Проф. В. И. Шаховский; отв. Ред. Проф. Н. Н. Панченко, редкол.: Я. А. Волкова, А. А. Штеба, Н. И. Коробкина. – Волгоград: Перемена, 2013. – 450 с. // Вопросы психолингвистики. – 2014. – №19
6. Квятковский А. П. Поэтический словарь. – Москва: Советская энциклопедия, 1966. – 375 с.
7. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Шведова Н.Ю., Куркина Л. В., Крысин Л. П. – Москва: Издательский центр «Азбуковник», 2011. – 1175 с.
8. Литература: ЕГЭ: Учебно-справочные материалы / М. Б. Багге, М. Б. Белова, И. А. Шерстобитова. – Москва; СПб.: Просвещение, 2012. – 295 с.

Tan Jie

Pushkin State Russian Language Institute

Imaginative means in modern political talk shows

The article considers modern political talk shows as a special type of popular television programs. Special attention is paid to the use of figurative means that make the speech of the participants of the talk show more vivid and expressive, corresponding to the goals of the TV program. In this article, the subject of observation and linguistic analysis were figurative and expressive means of the Russian language: metaphor, personification, comparison, epithet, hyperbole, irony, metonymy.

Keywords: media discourse, political discourse, political talk show, figurative means of the Russian language.

**Тапилин Татьяна,
Ли Ян,**

Вохмина Лилия Леонидовна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
ttapilin895@gmail.com, liyang-0921@163.com, lvokhmina@mail.ru

Возможности расширения средств визуализации для обучения глаголам движения китайских студентов по УМК «Восток»

В данной статье анализируется УМК «Восток» для китайских студентов с точки зрения работы над сложной грамматической темой глаголов движения. Рассматриваются возможности привлечения новых средств наглядности, появившихся с развитием технического прогресса последних десятилетий, в корне меняющих представление о формах учебного материала, способах его усвоения и автоматизации.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, УМК «Восток», глаголы движения, принцип наглядности, визуализация.

Русские глаголы движения – одна из самых трудных тем при изучении РКИ для студентов с практически любым родным языком. В китайской аудитории эта трудность особенно велика. Во-первых, в китайском языке грамматически не выражается однонаправленность или разнонаправленность движения. Если в русском языке глаголы *идти* / *ходить* означают не только

'*движение пешком*', но включают и '*направление движения*', то в китайском языке сам глагол '走' не имеет значения способа движения, направления движения или частоты движения. Во-вторых, на начальном этапе обучения у китайских учащихся ещё не складывается целостная система словообразования, и им трудно понять изменение значений слов с помощью аффиксов. Например, если присоединить к глаголам *идти / ходить* приставку *за-*, то формируются глаголы *зайти / заходить*, которые означают '*идя, побывать где-либо или посетить кого-либо по пути*'. В китайском языке подобное словообразование отсутствует. Так что каждый приставочный глагол движения приходится объяснять особо, уже без обращения к глаголу '走'.

Методические принципы обучения глаголам движения в китайских вузах во многом совпадают с методическими принципами обучения данной теме в российских вузах. Изучение глаголов движения в Китае разделяется на три этапа: сначала даётся система однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения, затем на этой основе изучаются глаголы движения с различными приставками, а также объясняется, каким образом происходит образование различных приставочных глаголов и какие изменения приносят данные приставки в значения этих глаголов. Кроме того, преподавателям также следует объяснять взаимосвязь значений многозначных глаголов.

Бакалавриат – основной этап обучения русскому языку в Китае. В большинстве китайских вузов для изучения русского языка используется комплекс учебников «Восток». Это самый популярный комплекс учебников в Китае, он создан совместно с российскими преподавателями на факультете русского языка Пекинского университета иностранных языков, который является самым престижным университетом по изучению иностранных языков в Китае.

По учебникам «Восток» студенты впервые знакомятся с глаголами движения в первом семестре первого курса (уровень A1), т.е. в первом томе учебника [9, с. 226–227]. Тема глаголов движения даётся в грамматической части последнего урока, на этом же уроке сразу представлено 4 пары глаголов движения – *идти / ходить, ехать / ездить, бежать / бегать, лететь / летать*. В данной части даются только самые простые и общие значения однонаправленных и разнонаправленных (ненаправленных) глаголов движения. Для презентации и семантизации данных глаголов в учебнике используются иллюстрации и примеры с китайским переводом (см. рисунок 1).

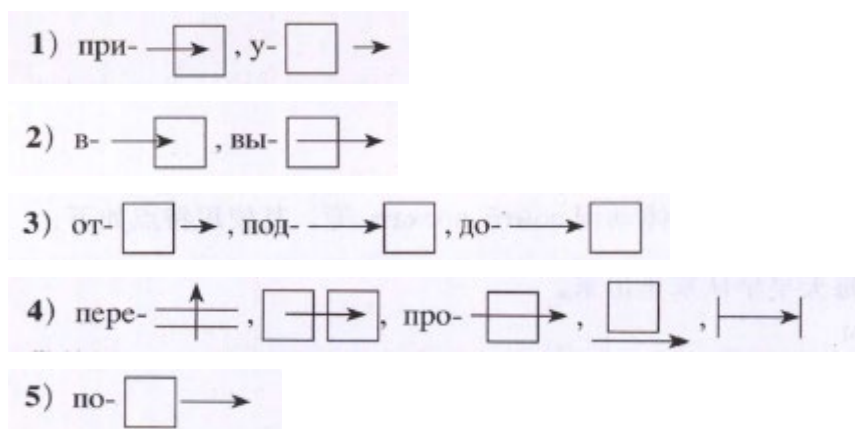
Рис. 1.



Затем во втором семестре первого курса (уровень А2) студенты встречаются с более подробным описанием глаголов движения: во-первых, если речь идет о способности, умении или увлечении, то используется ненаправленные глаголы движения, и они часто употребляются вместе с такими глаголами, как любить, нравиться, учиться, научиться, уметь и т.д.; во-вторых, для описания движения транспортных средств обычно употребляются глаголы *идти* / *ходить*; в-третьих, существуют переходные и непереходные глаголы движения. Кроме четырёх пар глаголов движения, изученных в первом томе, во втором томе добавляются глаголы *плыть* / *плавать* (непереходные) и глаголы *нести* / *носить*, *везти* / *возить*, *вести* / *водить* (переходные) [10, с. 133–134].

Важно заметить, что в данной теоретической части в учебнике отсутствует какая-либо визуализация изучаемого материала, есть только описание и примеры.

Обучение префиксальным глаголам движения уже в первом семестре второго курса близко к уровню В1. В третьем томе учебника [11, с. 42–45] представлены приставки *при-*, *у-*, *в-*, *вы-*, *от-*, *под-*, *до-*, *пере-*, *про-*, и *по-*. Данные приставки все сразу включаются в один урок. Приставки объясняются схемами, они разделяются на пять групп:



Под каждой группой приставок даются объяснение и примеры, но надо отметить, что кроме данных схем, других визуальных материалов нет. В этой же части также есть краткое описание того, как употребляются глаголы движения с приставками совершенного и

несовершенного вида.

В конце каждой теоретической части в учебниках «Восток» представлены несколько упражнений – рецептивных или репродуктивных. Однако ни одно из них не сопровождается элементами визуальной наглядности и не предполагает работы с изображениями или мультимодальными текстами.

Исходя из вышесказанного, мы можем видеть, что при обучении глаголам движения в китайских вузах использование различных элементов визуализации (изображений, креолизованных и мультимодальных текстов), обеспечивающих наглядность изучаемого материала, недостаточно. Как известно, «при обучении иностранному языку наглядность является не только основным средством семантизации, но и средством овладения ситуативной обусловленностью речи. С помощью наглядности создаются учебные ситуации, в которых отрабатывается устная коммуникация и осваивается, таким образом, речевая реакция на объективную действительность и жизненные ситуации» [6, с. 24]. И хотя описание на китайском языке глаголов движения в учебниках «Восток» можно считать подробным, мы считаем, что этого недостаточно для изучения данной темы. Даже самое подробное описание различных значений глаголов движения ни в коей мере не способно обеспечить понимание этих значений студентами. Для их подлинного понимания требуется привлечение наглядности, отвечающей самой природе изучаемого языкового материала.

Для передачи движения, его динамики и особенностей использование визуализации представляется намного более эффективным решением, чем невизуализированное словесное описание. Как отмечает Т.С. Веселовская, «визуальные образы лучше запоминаются, чем словесное описание, и становятся опорами на уроках РКИ, точными и достоверными источниками информации» [2, с. 220]. Во-первых, визуализация менее громоздка и не нуждается в переводе. Во-вторых, визуализация способна наглядно продемонстрировать процесс движения, обозначаемый тем или иным глаголом движения, лучше отобразив различия этих глаголов. Подтверждением этому могут служить схемы из учебника «Восток», приведённые выше: они довольно компактные и при этом наглядно демонстрируют различные значения, которые выражаются приставками. Такие схемы встречаются и в российских учебниках. Например, в учебнике «Дорога в Россию 3» [1, с. 140] (*см. рис. 2*).

Рис. 2.

Схемы	Приставки	Глаголы I группы (СВ)	Предлоги	Примеры
	в- (во-)	войти / въехать	в	вошёл в аудиторию въехал в город
	вы-	выйти / выехать	на	вышла из комнаты выехали из дома в 9 часов
	по-	пойти / поехать	из	пойду в магазин за хлебом поехал за город

Однако грамотно оформленная визуализация, помимо отображения лексического значения глаголов движения, способна также связать значения тех или иных глаголов движения с нужным контекстом – отобразить наиболее частые ситуации их применения в речи. Схемы, приведенные в учебнике «Восток» и «Дорога в Россию 3», определенно, визуализируют различные аспекты движения, которые передаются приставками. Однако из-за высокого уровня абстрактности данные схемы не в полной мере способны быть «средством овладения ситуативной обусловленностью речи» [6, с. 24]. Иными словами, их сложнее применить к жизненным ситуациям, сложнее соотнести с контекстом употребления в живой речи.

Обратим внимание на учебник «Дорога в Россию 3» [1, с. 142]: здесь вышеприведенным схемам предшествует текст с использованием глаголов движения с приставками, который сопровождается иллюстрированием случаев применения таких глаголов. Кроме того, после приведенных схем предлагается упражнение, в котором нужно подобрать подписи к изображениям (см. рис. 3).

Рис. 3.



Так, с одной стороны, абстрактные схемы визуализируют значения приставок «в чистом виде» и обращают внимание студентов на различия этих значений, а менее абстрактная и более приближенная к реальной жизни визуализация дает обучающимся более полное представление об использовании глаголов движения с данными приставками в различных жизненных ситуациях. Поэтому отсутствие достаточной наглядности в учебнике «Восток» осложняет

усвоение материала. Возможностей семантизации лексики на основе визуальных образов, а также соотнесения изучаемого материала с жизненными ситуациями, в которых необходимо его использование, остается чрезвычайно мало. В связи с этим нередко встречаются случаи, когда учащиеся, выучив наизусть грамматический материал, не могут свободно использовать данные глаголы, и часто допускают ошибки. Данное явление в китайских вузах очень распространено, и одной из основных причин его возникновения является отсутствие визуализации языковых явлений на стадии их презентации, а также явная недостаточность использования средств наглядности в целом в предлагаемых упражнениях.

Данная проблема приводит к необходимости использования дополнительных материалов при обучении китайских учащихся глаголам движения по учебникам «Восток» – в частности, материалов, обеспечивающих наглядное, отражающее реальные ситуации представление значений глаголов движения. В настоящее время эта задача при наличии современных технических средств становится вполне достижимой.

В заключение отметим, что современный учебник по РКИ предполагает мультимедийный формат и/или наличие дополнительных мультимедийных ресурсов, которые позволяют лучше реализовать визуальную наглядность учебного материала. Например, учебник «Привет, Россия!» (см. подробнее [5, 7]) существует как в бумажной печатной версии, так и в электронном мультимедийном виде, что позволяет реализовать наглядность учебных материалов на новом уровне. Однако учебники «Восток» являются традиционными бумажными учебниками и не предполагают такой высокой мультимедийности. С другой стороны, нельзя не отметить, что в современных печатных учебниках (например, «Дорога в Россию» [1], «Поехали» [8], «Точка Ру» [3, 4]) визуальная наглядность, по сравнению с УМК «Восток», намного более развита и является неотъемлемой частью учебного материала, выполняя как функции презентации теоретического материала, так и основы для практических упражнений. Именно поэтому преподавателям, работающим с УМК «Восток», рекомендуется использовать дополнительные материалы, обеспечивающие наглядность учебных материалов.

Литература

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень). В 2 т. Т. 1 – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013. – 200 с.
2. Веселовская Т.С. Визуализация в изучении языка: русский как иностранный. // Язык и речь в интернете: личность, общество, коммуникация, культура. Сборник статей II

- Международной научно-практической конференции. – Москва : РУДН, 2018. – Т.1. – С. 216–221.
3. Долматова О.А., Новачац Е.М. Точка Ру А2, часть 1. Tochka Ru A2 part I – Москва : Издательство «перо», 2019. – 148 с.
 4. Долматова О.А., Новачац Е.М. Точка Ру. Tochka Ru (2-е изд., исправленное и дополненное). – Москва : Бюлер О.А., 2018. – 152 с.
 5. Нахабина М.М. (2021) Автор об учебнике «Привет, Россия!» [Видео] // YouTube. 20 февраля. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=kjUvnIZc0-w>.
 6. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. – Москва : Просвещение, 1978. – 224 с.
 7. Степаненко В.А., Нахабина М.М., Кольовска Е.Г., Плотникова О.В. Привет, Россия!: учебник русского языка: Элементарный уровень (А1). – Москва : «Кучково поле», 2020. – 272 с.
 8. Чернышов С.И., Чернышова А.В. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс: учебник. Часть 1.1 – СПб.: Златоуст, 2019. – 176 с.
 9. 俄罗斯语 (俄语) 入门教程. 1 / 俄罗斯语入门教程. – 北京: 北京语言文化大学出版社, 2008.
 10. 俄罗斯语 (俄语) 入门教程. 2 / 俄罗斯语入门教程. – 北京: 北京语言文化大学出版社, 2010. 2 (2012. 2 版).
 11. 俄罗斯语 (俄语) 入门教程. 3 / 俄罗斯语入门教程. – 北京: 北京语言文化大学出版社, 2009.

Tapilin T., Li Yang, Vokhmina L.L.

Pushkin state Russian language institute

Opportunities to expand visualization tools to teach Chinese students of verbs motion on the Educational and Methodical Complex “Vostok”

Abstract: This paper analyzes the “Vostok” textbooks for Chinese students in terms of working on the complex grammatical theme of verbs of motion. The possibilities of attracting new visibility-making tools, which have appeared with the development of technical and technological progress of recent decades, are considered, fundamentally changing the idea of the forms of presentation of educational material, ways of its training and automation.

Keywords: Russian as a foreign language, Educational and Methodical Complex “Восток,” verbs of motion, the principle of clarity, visualization.

Алгоритм заданий к аудиотексту с использованием цифрового ресурса

Аудирование как самый сложный для освоения вид речевой деятельности остаётся по-прежнему недостаточно разработанным в методике преподавания иностранных языков. В настоящей статье предлагается система заданий к учебному тексту для дистантного аудирования, которая может использоваться как алгоритм упражнений для развития навыков аудирования. Эта система заданий разработана с учётом поддержки цифровых ресурсов и может быть использована для самостоятельной работы учащихся.

Ключевые слова: контактное и дистантное аудирование, иноязычный учебный текст.

Среди всех видов речевой деятельности на иностранном языке самым трудным, на наш взгляд, является аудирование. Для иностранных учащихся этот вид речевой деятельности даже сложнее, чем говорение, поскольку говорение связано с выражением собственной мысли и даёт возможность человеку самостоятельно формулировать высказывание с помощью известных ему слов и выражений, в то время как предметом слушания является чужая мысль, чужой выбор лексических средств, чужие особенности построения фразы. Поэтому проблема обучения аудированию представляется одной из самых актуальных в методике преподавания иностранных языков. И хотя этой проблеме посвящено большое количество исследований, остаётся много вопросов, связанных с практической работой, в том числе с созданием системы заданий, которая бы обеспечила эффективность обучения.

Говоря об аудировании как виде речевой деятельности, следует выделить, как минимум, два его вида, которые обусловлены условиями общения и характером взаимодействия учащегося с текстом – способом поступления информации: контактное, или интерактивное, и дистантное, или экстенсивное, аудирование [2, с. 17]. У каждого из этих видов свои специфические трудности.

Так, контактное аудирование предполагает наличие сиюминутной коммуникации, немедленное реагирование и не даёт возможности многократного возвращения к услышанного. Зато в нём присутствует ситуативная пресуппозиция [4, с. 81], заданный контекст общения, большое количество невербальных средств, возможность переспроса и уточнения, которые существенно облегчают понимание услышанного.

Дистантное аудирование, особенно если это запись лекции или учебного материала, напротив, даёт возможность несколько раз прослушать текст, обратиться к словарю и даже

воспользоваться аудиопереводчиком. Если речь идёт об учебном тексте, нацеленном на обучение конкретно этому виду речевой деятельности, то он, как правило, снабжен комплексом различных упражнений, помогающих пониманию. Но отсутствие собеседника и реального, интерактивного, общения с его эмоциями, живыми реакциями существенно затрудняет процесс слушания, делает его скучным и утомительным для студента.

Однако независимо от того, с каким видом аудирования мы имеем дело, важно понимать, что оно базируется на бесконечном числе текстов, в основе каждого из которых лежит смыслообразующий фактор. Именно наличие смысла делает учебный текст познавательным и информационно привлекательным. Данное положение в полной мере относится к иноязычному учебному тексту: смысл придаёт ему функциональную значимость и приближает его таким образом к ситуации реального общения.

В методике обучения иностранным языкам учебный текст представлен множеством форм. Если говорить о текстах, предназначенных для контактного, или интерактивного, аудирования, то это, во-первых, тексты, продуцируемые преподавателем:

- ♣ текст-введение в урок (например, серия «случайных» вопросов преподавателя);
- ♣ текст-преамбула (мотивация или обоснование предстоящего задания);
- ♣ текст-связка (логический переход от одного задания к другому).

Во-вторых, тексты учащихся в ходе занятия:

- ♣ текст-разминка (тематический снежный ком или смысловая цепочка, которые создаются учащимися);
- ♣ текст-упражнение (связанные по смыслу предложения, вопросы или мини рассказы на отработку определенного грамматического явления в диалогах или полилогах).

В-третьих, совместные тексты, создаваемые преподавателем и студентами на занятии:

- ♣ текст-сопровождение (комментарии, афоризмы, считалки для отработки фонетики, песни, анекдоты и др.);
- ♣ текст-комментарий культурно-страноведческого содержания;
- ♣ текст-обобщение (подведение итогов обсуждения или перечисление вопросов, которые были затронуты на занятии).

В дистантном, или экстенсивном, аудировании используется кластер текстов, представляющий тему одного урока или цикла уроков. Этот кластер может включать:

- ♣ текст-модель, или текст-ядро, в котором усвоению подлежит 100% лексико-грамматического материала (для детального учебного аудирования);
- ♣ дополнительные тексты (для выяснительного/ознакомительного аудирования);
- ♣ аудиозапись текстов, которые были на занятии, с заданиями или без них, но, как правило, с опорой на письменный текст.

Напомним, что в методике обучения иностранным языкам при детальном аудировании перед учащимся ставится задача полного понимания содержания и смысла текста [2], в то время как ознакомительное аудирование требует от него понимания лишь основного содержания, умения извлекать главную информацию текста, а выяснительное аудирование нацелено на получение конкретной информации, например, это могут быть даты, числа, имена или названия [3].

В совокупности все перечисленные выше тексты, предназначенные как для интерактивного взаимодействия на уроке, так и дистантной работы на лекции или дома, представляют собой учебный материал для развития у учащегося навыков аудирования.

В настоящей статье мы предлагаем систему заданий к учебному тексту для дистантного аудирования, которая может использоваться как алгоритм упражнений для самостоятельной работы по развитию навыков как детального, так и ознакомительного аудирования. Все упражнения составлены с учётом возможности использования цифрового ресурса, например Н5Р. Этот цифровой сервис позволяет обеспечить задания ключами, так что учащиеся могут заполнять текстовое поле ответами, а затем самостоятельно проверять их на правильность, выявлять свои ошибки и возвращаться к заданиям столько раз, сколько потребуется.

Предлагаемая система заданий состоит из двух частей: вводной и основной.

Вводная часть решает две задачи. С одной стороны, при детальном аудировании это первое предъявление текста: общее знакомство с его проблематикой и введение минимального списка лексики – тематического ядра. С другой стороны, задания этой части могут быть использованы не только как первый этап детального аудирования, но как самостоятельный материал для аудирования ознакомительного.

Вторая, основная, часть посвящена поэтапной работе с текстом, детальному анализу его содержания и тщательной отработке лексико-грамматического материала. Если текст длинный, то его можно разделить на несколько частей и работать с каждой частью отдельно, но, что принципиально важно, по одному и тому же алгоритму. Такая ритуальность обеспечивает системный подход к материалу и снимает организационные трудности, связанные с новыми формулировками заданий. Отдельно следует подчеркнуть, что все тексты, в которых отрабатывается лексико-грамматический материал, не являются копией основного текста. С точки

зрения содержания, они представляют собой его инвариант и составляются преподавателем с учётом отрабатываемого материала.

И наконец, третья, контрольная часть – заключительный тест – представляет собой задания к аудиоаннотации, которая прилагается к основному учебному тексту.

Таким образом, система заданий к аудиотексту может выглядеть следующим образом.

Вводная часть:

1. *Обратите внимание на следующие слова и словосочетания, проверьте себя, знаете ли вы их значения* (список основной лексики текста, его тематическое ядро).
2. *Прочитайте текст и выделите слова, которые связаны с темой урока* (краткий текст, составленный преподавателем, – квинтэссенция содержания учебного текста).
3. *Прослушайте текст и расставьте приведённые ниже тезисы в соответствии с порядком их следования в тексте. Не концентрируйтесь на значении отдельных слов, старайтесь понять общий смысл фразы* (полный учебный аудиотекст и список тезисов в неправильном порядке).
4. *Определите общую проблематику текста. Чему он посвящен? Какие вопросы и почему ставит автор?* (общие вопросы, связанные с содержанием текста).

Основная часть (может состоять из нескольких фрагментов текста с одинаковым алгоритмом заданий):

1. *Обратите внимание на следующие лексико-семантические группы. Убедитесь, что знаете значение каждого слова* (список актуальной лексики фрагмента с дериватами).
2. *Заполните пропуски в тексте, используя слова из предыдущего задания. Обратите особое внимание на их грамматическую форму* (текст, представляющий собой инвариант учебного фрагмента, с пропущенными словами или словосочетаниями, английский эквивалент которых даётся в скобках).
3. *Прослушайте данный фрагмент текста и расставьте приведённые ниже тезисы в соответствии с порядком их следования в тексте* (аудиотекст фрагмента и список тезисов в неправильном порядке).
4. *Прослушайте еще раз данный фрагмент текста, вставляя пропущенные слова* (аудиотекст фрагмента с пропущенными словами, которые объединяются общим признаком: принадлежность к одной части речи, синонимический ряд, тематическая группа слов, однокоренные слова и т.д.)

5. *Просмотрите текст первого фрагмента и ответьте на вопросы. Если хотите, совместите чтение текста с его прослушиванием* (письменный текст учебного фрагмента и конкретные вопросы на понимание его содержания).

2. 6. *Суммируя прослушанную информацию, ответьте на следующие вопросы* (вопросы дискуссионного характера ко всему тексту). Это задание завершает работу со всеми фрагментами или является заключительной частью ознакомительного аудирования и рассчитано на работу в аудитории, поскольку не может быть обеспечено ключами, т.е. не предполагает однозначно правильных ответов.

Контроль – заключительный тест (аннотация к базовому учебному тексту или его свободное описание и пересказ, которые представлены в виде аудиотекста):

1. *Прослушайте краткую аннотацию к тексту и расставьте тезисы в порядке их следования в тексте* (аудиотекст аннотации и список тезисов в неправильном порядке).

2. *Прослушайте ещё раз аннотацию и заполните пропуски* (аудиотекст аннотации с пропущенными словами или словосочетаниями, которые соотносятся со списком новой лексики и английский эквивалент которых даётся в скобках).

В заключение важно еще раз подчеркнуть, что предложенный алгоритм заданий составлен таким образом, что может легко комбинироваться с цифровым ресурсом, например Н5Р. Это даёт возможность перенести всю рутинную работу на дом и отдать её на откуп учащимся в качестве задания для самостоятельной проработки, поскольку на занятии намного логичнее использовать интерактивные виды работы, связанные с контактным аудированием.

Литература

1. Говорун С. В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык специальность: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2015. – 270 с. – С. 17.
2. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 5. – С. 20-29.
3. Кулиш Л. Ю. Виды аудирования // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. – Москва: Русский язык, 1991. – С. 224-238.
4. Романова Е. Г. Перформативы в ритуальных актах суггестивной коммуникации. – Москва. – Тверь, 2001. – 144 с.

The algorithm of audio text tasks with a digital resource use

Listening as the most difficult type of speech activity to master, but it still remains insufficiently developed in teaching foreign languages methodology. This article proposes a system of an educational text tasks for elaboration of distant listening comprehension and can be used as the algorithm of listening comprehension skills developing. This task system is designed to be supported by digital resources support and can be used for student's independent work.

Keywords: contact and distant listening comprehension.

Исследование «Симболарий региональной идентичности» выполнено за счет средств гранта Российского научного фонда № 22-28- 20342 и Правительства Тульской области (соглашение № 6 от 19 апреля 2022 г.).

Токарев Григорий Валериевич

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
grig72@mail.ru

Эмблема как лингвокультурный знак симболярия тульской культуры

В статье рассматривается эмблема как лингвокультурный знак. Установлены признаки эмблемы. Описаны эмблемы тульской культуры.

Ключевые слова: язык, региональная культура, лингвокультурный знак, эмблема, Тула.

В культурной коммуникации важную роль играют эмблемы. Толковый словарь русского языка даёт следующее определение эмблемы 'предмет или изображение какого-либо предмета как символ, выражающий какую-либо идею'. Данная семантизация включает важные дифференциальные семы, характеризующие рассматриваемый феномен: 'предмет', 'изображение', то есть эмблему отличает онтологичность, знаковость, визуальность. В.И. Даль определяет эмблему как 'символ, аллегорическое изображение, представительство, иносказание', в котором, наряду с вышеназванным, акцентируется такой семантический элемент, как 'иносказание'. Из приведённых толкований следует, что эмблема представляет собой материально выраженный, иносказательный объект. Сочетаемость слова *эмблема* представлена зависимым существительными с атрибутивным значением, что ещё раз эксплицирует визуальную, презентационную функцию данного феномена. П.В. Дёмин подчёркивает выделенные признаки эмблемы: «Эмблема может быть рассмотрена как графическая метафора...Она представляет собой набор ... «ассоциативных правил», позволяющих выстроить верную идентификацию предмета с категорией [1, с. 11].

Эмблемы представляют собой визуальные знаки, которые выполняют ряд культурных функций: репрезентации, идентификации. Презентационная функция эмблемы выражается в том, что она представляет какой-либо объект, выступает в роли его номенклатурной номинации, этикетки. Эмблемы чаще всего манифестируются изображениями, для которых одновременно

свойственна иконичность и символичность. Элементы визуального образа, выражаемого эмблемой, отчасти условны, отчасти им присуща дейктическая функция. Имена ключевых знаков культуры могут получать статус эмблем, если выступают в роли презентанта какого-либо объекта. Идентификационная функция заключается в том, что эмблемы выступают в качестве прототипов своего, генерируют типичные образы для категоризации знаний и объектов. Е.М. Немерицкая отмечает: «...Знак, допускающий только одну интерпретацию, важнейшей функцией которого представляется идентификация» [2, с. 63].

К числу невербальных эмблем Тулы можно отнести герб города, изображение здания нового музея оружия в виде шлема, мемориала «Три штыка», тульского кремля, пряника и самовара. Эмблема делает объект узнаваемым. Она только указывает на какой-либо культурный сюжет, не раскрывая его. Семиотический подход позволяет рассматривать эмблему не только как невербальный знак культуры, но и как вид лингвокультурной единицы. В свете рассмотрения проблемы региональной идентичности эмблема как лингвокультурный знак выполняет роль идентификации региона. Вербальный знак становится своеобразной визитной карточкой, этикеткой данной локации. Данный признак эмблемы определяет её свойство оперативного восприятия. Е.М. Немерицкая характеризует его «...считываемость эмблемы...» [2, с. 65].

Для выявления лингвокультурных эмблем Тульского региона был проведён этнопсихолингвистический эксперимент. Респондентам, проживающим и не проживающим в данном регионе, было предложено назвать наиболее яркие образы, которые ассоциируются с Тулой. Обе группы испытуемых дали идентичные ответы. В качестве реакций были названы следующие знаки: *пряник, самовар, гармонь, оружие, Ясная Поляна, Куликово поле, город мастеров, город-герой, пряничная столица, самоварная столица, оружейная столица, город оружейников*. Хотя эмблемы не выполняют значимых культурно-когнитивных функций, они необходимы человеку для ориентации в культурном пространстве. Эмблема только указывает на соответствующий лингвокультурный знак: символ, эталон, бренд и т.д. В то же время эмблема концентрирует знания. По образному компоненту эмблемы можно сформировать представление об особенностях репрезентируемого объекта. Эмблемы составляют квинтэссенцию региональной культуры, они репрезентируют наиболее важные знания о локации, её специфике. Так, о Тульском регионе формируется представление как о городе, в котором зародилось и получило развитие производство оружия, самоваров, пряников, гармоний, как о городе с героической историей, защитнике своего Отечества, как о родине Льва Толстого.

Таким образом, эмблема – лингвокультурная единица, этикетирующая лингвокультурные сюжеты, участвующая в процессах идентификации, способствующая быстрой навигации в культурном пространстве.

Литература

1. Дёмин П.В. Эмблема в визуальной репрезентации вуза: классификация и семиотика визуальных образов // Университетское управление: практика и анализ. – 2018. – 22(6) – С. 8-23.
2. Немерицкая Е.М. Реальные и фиктивные эмблемы в процессе коммуникации // Наука и образование. – 2016. – № 9 (10). – С. 63-67.

Tokarev G.V.

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Russia

The emblem as a linguistic and cultural sign of the symbolary of the Tula culture

Abstract. The article considers the emblem as a linguistic and cultural sign. The signs of the emblem have been established. The emblems of the Tula culture are described.

Keywords: language, regional culture, linguistic and cultural sign, emblem, Tula.

Исследование выполнено в Вильнюсском университете при финансовой поддержке Падуанского университета в рамках научного проекта «RETEACH» (Seal of Excellence @UNIPD, <https://reteach.disll.unipd.it/>)

Торрезин Линда

Падуанский университет; Вильнюсский университет
linda.torresin@unipd.it; linda.torresin@flf.vu.lt

Использование TikTok как средства знакомства с русским языком и культурой в процессе самообразования

В статье изучаются возможности образовательного использования TikTok самообучающимися в области русского языка как иностранного (РКИ). Для выявления форм и способов, в которых русский язык и культура предлагаются публике, с помощью контент-анализа исследованы двадцать девять аккаунтов TikTok. На основе полученных данных сделаны первые выводы как о положительных, так и об отрицательных аспектах использования данной социальной сети для обучения РКИ.

Ключевые слова: РКИ; TikTok; русский язык; русская культура; социальные сети; самообразование.

Использование новых информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), рассматриваемых как «совокупность методов, производственных процессов, программно-технических и лингвистических средств, интегрируемых с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей» [12, с. 61], является необычайно актуальным для сферы иноязычного образования.

Тем более, это касается конкретной сферы изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ), где, особенно в условиях самостоятельного обучения, ИКТ очень важны, если не необходимы для определения подхода к русскому миру, который проходит через широкий спектр предложенных Сетью аутентичных текстовых и аудиовизуальных материалов.

С этой точки зрения социальные сети, понимаемые как «компьютерная платформа, онлайн-сервис, многопользовательский веб-сайт, которые используются для построения, организации, отражения социальных взаимоотношений» [4, с. 322], представляют собой ценные ресурсы, которые, помимо своей социальной функции, могут также выступать и «как уникальные источники аутентичной информации, как инструмент обучения и как платформа для межкультурной коммуникации» [11, с. 118].

Цель данного исследования – изучить возможности образовательного использования одной из самых популярных социальных сетей, особенно среди молодежи – TikTok.

Исследовательский вопрос, на который пытается ответить настоящая работа, заключается в следующем: может ли и в каких формах TikTok выступать в качестве медиатора русского языка и культуры для самообучающегося РКИ.

Актуальность исследования обусловлена возрастанием и незаменимостью роли ИКТ в области РКИ.

Научная новизна состоит в попытке систематизировать основные тенденции в представлении русского языка и культуры подписчикам, обнаруженные в TikTok.

Хотя изучение ИКТ имеет давние традиции в рамках РКИ [см., ср. проч., 1; 2; 3], дидактический потенциал социальных сетей – это область, которая еще не полностью изучена, поскольку исследования сосредоточены в основном на старейших социальных сетях второго тысячелетия, таких как Facebook [см., ср. проч., 10], YouTube [см., ср. проч., 5] или Вконтакте [см., ср. проч., 9].

Среди новейших социальных сетей намечается возрастающий интерес со стороны ученых РКИ к Instagram и WhatsApp [см., ср. проч., 6; 8].

Что касается TikTok, известной социальной сети, родившейся в 2014 году и с тех пор очень популярной среди молодежи, в РКИ исследования ее образовательного использования появились недавно [см., ср. проч., 7; 13; 14] и структурированный анализ его полных возможностей всё еще отсутствует.

В статье проанализирована критериальная выборка, состоящая из видеороликов, предложенных в 29 TikTok-аккаунтах с числом подписчиков 5000 и более, занимающихся распространением лингвистическо-культурного контента в основном среди англоязычной публики.

Большинство аккаунтов (16) предлагают контент в аспекте РКИ, но в выборку были включены и 13 аккаунтов, предназначенных для изучения русского языка как родного (далее – РКР) и в частности для подготовки к сдаче ЕГЭ/ОГЭ по русскому языку. Это связано с тем, что даже аккаунты второго типа могут быть полезными для ученика-самоучки РКИ, как станет ясно далее.

Среди проанализированных аккаунтов есть принадлежащие как профессиональным преподавателям, так и людям, которые благодаря своему жизненному опыту стали экспертами по России. Только два аккаунта принадлежат частным языковым школам.

Если учесть, что в марте 2022 года, сразу после начала СВО в Украине, TikTok запретил прямые трансляции и загрузку нового контента в России, проанализированную здесь выборку можно рассматривать как своего рода моментальный снимок текущей ситуации с материалами РКИ в TikTok, по крайней мере, в том, что касается российских аккаунтов.

Список и основные вышеописанные характеристики проанализированных TikTok-аккаунтов представлены ниже (см. Табл. 1).

Таблица 1

Проанализированные TikTok-аккаунты

№	Аккаунт	Число подписчиков (до 08.01.2023)	Предметная область	Язык контент
1	@angela_ege	1.2M	РКР	русский
2	@boostyourrussian	5224	РКИ	английский
3	@callme_teacher	317.2K	РКИ	английский
4	@cool_and_russian	5121	РКИ	английский
5	@dariy_mamyka	6250	РКР	русский
6	@edu.ardovna	32K	РКР	русский
7	@eduardtok	7.5M	РКИ	английский
8	@ege.russ	22.3K	РКР	русский
9	@eliffromrussia	16.5K	РКИ	английский
10	@garazlubov_ege	177.6K	РКР	русский
11	@ilona_ege	46.5K	РКР	русский
12	@karinalbertovna	843.4K	РКИ	английский
13	@ladyhanna.ru	8618	РКИ	английский
14	@learn_russia_n	5929	РКИ	английский
15	@lidendenz	9202	РКИ	английский
16	@literate_rus	5445	РКР	русский
17	@nikiproshin	778.5K	РКИ	английский
18	@nilawilearning	6067	РКР	русский
19	@popova_uchit	266.5K	РКР	русский

20	@primeonline.by	53.2K	РКР	русский
21	@pro.ege.irina	42.2K	РКР	русский
22	@rifmuem	6010	РКР	русский
23	@russianforamericans	76.8K	РКИ	английский
24	@russian_romanova	6901	РКИ	английский
25	@russianwithdiana	50.7K	РКИ	английский
26	@shurikokay.ru	97.7K	РКИ	английский
27	@therussianmatreshka	163.3K	РКИ	английский
28	@yanggemadeinchina	2.7M	РКИ	русский
29	@_your_repetitor	13.1K	РКР	русский

Методами исследования были выбраны контент-анализ, индукция, сравнение и интерпретация.

Исследование показало, что в видео TikTok данных аккаунтов больше внимания уделяется языку, чем русской культуре. Из 29 аккаунтов только 12, т.е. менее половины (41%) содержат культурный контент в дополнение к языковому.

В представлении русского языка тиктокерами мы можем наблюдать некоторые очевидные недостатки.

Во-первых, мы отмечаем явное преобладание учебного материала по РКИ на элементарном и базовом уровнях. Языковой контент, ориентированный на учащихся РКИ среднего и продвинутого уровня, представлен в меньшей степени (см., напр., № 4, 9). Правда, видеоролики тиктокеров по РКР (№ 1, 5–6, 8, 10–11, 16, 18–22, 29), напротив, охватывают более сложное языковое содержание, но тот факт, что они полностью на русском языке и содержат иногда незнакомые иностранцу метаграмматические описания, делает их подходящими только для небольшого сегмента обучающихся.

Во-вторых, из-за особенностей платформы TikTok обучение РКИ как правило неорганизовано и несистематично, так как материал обычно не дифференцирован по уровням. Одним из немногих исключений является № 4, где тиктокер в одних и тех же видео применяет как простые, так и сложные формы объяснения (см., например, видео о выражении согласия в русском языке).

В-третьих, при представлении лингвистического содержания мы находим мало объяснений грамматики (а без нее самоучка вряд ли сможет обойтись), которые большей частью сконцентрированы в роликах тиктокеров, преподающих РКР (см., напр., № 1, 11, 21). Вместо объяснений грамматики тиктокеры предлагают своим последователям лексические объяснения

(см., напр., № 15, 23), иллюстрируя значение и/или перевод русских выражений (большой популярностью пользуется мат; см., напр., № 4, 7, 12, 13, 24, 27) с помощью контекста и диалогов (см., напр., № 2, 3, 4, 9).

Наряду с уже описанными ограничениями проанализированных аккаунтов TikTok, несомненно, есть и положительные стороны.

Во-первых, видео как правило оригинальные, запоминающиеся и приятные для просмотра. Безусловно, эта особенность, объясняемая потребностью тиктокеров приобретать всё больше и больше последователей, идет впрок обучающемуся РКИ, который может извлечь пользу из интересного и хорошо представленного материала.

Во-вторых, краткость роликов TikTok (в настоящее время максимальный лимит для видео составляет 10 минут) способствует удержанию внимания зрителя, а значит и мотивации к изучению РКИ.

В-третьих, немало тиктокеров (напр., № 5, 23, 24, 29) дают простые, но в общем обоснованные и эффективные советы о том, как подойти к изучению русского языка и/или как развить сквозные учебные навыки в целом (концентрация внимания, скорочтение и т.д.). Такая поддержка очень полезна и психологически выгодна для самоучки РКИ, который часто не является экспертом в лингвистическом обучении и поэтому не знает, как выучить иностранный язык самостоятельно.

В более общем плане, исходя из того, как русский язык представляется и преподается подписчикам этих аккаунтов, можно выделить две основные тенденции. Согласно первой, русский язык передается как экзотический, трудный и странный. Именно такой образ русского языка предлагают такие аккаунты TikTok, как № 28 (см. Рубрику «Невыносимый русский язык»). Если это, с одной стороны, может отбить у самоучки желание изучать русский язык, то, с другой стороны, может иметь и противоположный эффект, вызывая у него любопытство к изучению русского языка.

Есть и вторая тенденция в представлении русского языка в проанализированных аккаунтах. Согласно такой тенденции, русский язык изображается, наоборот, как близкий ученику, т.е., легкий или не слишком трудный. Такой образ русского языка, имеющий эффект поощрения, появляется, например, в аккаунтах № 17 и 27.

Что касается представления русской культуры, то, аналогично языку, здесь мы также наблюдаем две основные тенденции. Одна склонна укреплять стереотипы о пьянстве, коррупции и преступности в России, указывая на «уникальность» россиян/славян и их якобы отличиях от «западного» менталитета (№ 7, 12). Другая, напротив, направлена на развенчание этих же стереотипов и показ более «реальной» России (№ 9, 17, 23, 25, 27).

В целом, и русский язык, и культура предлагаются в различных формах, начиная с традиционных лекций и упражнений (напр., № 16, 26) и заканчивая видео-спектаклями (напр., № 10, 28). Наряду с информативными роликами дидактического характера (№ 17, 29 и др.) мы находим «неинформативные» ролики, которые в ироничных тонах предоставляют ложную информацию, чтобы разыграть аудиторию с целью «устроить шоу» и увеличить количество подписчиков (напр., № 7, 12).

Приемы и средства, используемые для передачи русского языка и культуры, также разнообразны: кроме вышеупомянутых классических лекций, они варьируются от песен и кино (№ 9, 14) до игр (№ 9, 10), от литературы (№ 5, 18, 23) до аниме (№ 5).

Подводя итоги, проанализированные аккаунты TikTok дают много материала для самостоятельного изучения РКИ. Несмотря на негативные аспекты, TikTok в целом является живым и оперативным инструментом для начального знакомства с Россией.

Основываясь на результатах данного исследования, можно утверждать, что TikTok становится ценным посредником РКИ для обучающегося-самоучки, который может воспользоваться целым рядом интересных и полезных материалов о русском языке и культуре.

Естественно, одного лишь TikTok недостаточно. Информацию, освоенную учащимися путем данной социальной сети (так же, как и путем других социальных сетей), при возможности следует дополнять более полным представлением о России, ее языке и культуре, которое может быть получено в результате сочетания с другими источниками (напр., учебниками) или с помощью более формального обучения.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. – 2011. – № 6 (229). – С. 45–55.
2. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. – Москва : Русский язык. Курсы, 2012. – 352 с.
3. Азимов Э.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному. – Москва: Русский язык. Курсы, 2022.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. – Москва : Русский язык. Курсы, 2018. – 496 с.
5. Иванова И.С., Ильина С.А. Интеграция YouTube-каналов в образовательный процесс при обучении аудированию в дистанционном формате // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. Сб. Ст. IV Международного

- конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 14–16 октября 2020 г.). – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 328–333.
6. Козловцева Н.А., Толстова Н.Н. Реализация принципов обучения РКИ в социальной сети Instagram // Русский язык за рубежом. – 2021. – № 2 (285). – С. 70–76.
7. Некрылова В.П. Использование социальных сетей в преподавании русского языка как иностранного в высших учебных заведениях (фонетический аспект) // Вестник Литературного института имени А.М. Горького. – 2021. – № 2–3. – С. 193–199.
8. Овчинникова М.В. О возможностях использования мобильного приложения WhatsApp в обучении русскому языку как иностранному // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2 (58).
9. Писарь Н.В. Использование социальных сетей в качестве инструмента обучения русскому языку как иностранному (на примере соцсети «ВКонтакте») // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 5. – С. 203–211.
10. Сологуб О.П. Лингводидактический потенциал FACEBOOK и его использование в практике преподавания русского языка как иностранного // Interface. – 2018. – № 6. – С. 67–92. DOI: 10.6667/interface.6.2018.63
11. Степаненко В.А., Халекова Д.Р. Использование социальных сетей в практике преподавания РКИ // Русский язык как иностранный: методика молодых: Сб. Науч. Тр. Молодых исследователей. – Москва: Изд-во МГОУ, 2020. – С. 117–122.
12. Глоссарий по информационному обществу / Под общ. Ред. Ю.Е. Хохлова. – Москва : Институт развития информационного общества, 2009. – 160 с.
13. Чжун В., Труханова Д.С. Специфика видеоблогов для изучающих РКИ с точки зрения лингвистики и лингводидактики // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Сб. Науч. Ст. Участников XIX Международной научно-практической конференции (СПб., 2021). – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021. – С. 488–490.
14. Vazquez-Calvo B., Zhang L. T. & Shafirova L. Language Learning Hashtags on TikTok in Chinese, Italian, and Russian. In L. Klimanova (Ed.), *Identity, Multilingualism and CALL: Responding to New Global Realities* (pp. 104–134). – Equinox Publishing Ltd., 2022. DOI: 10.1558/equinox.43411

Torresin Linda

University of Padova; Vilnius University

Using TikTok to gain knowledge of Russian language and culture by self-learners

The purpose of this paper is to explore the educational use of TikTok in the field of Russian as a Foreign Language (RFL) by self-learners. Twenty-nine TikTok accounts were analyzed using the method of content analysis to identify the forms and ways in which the Russian language and culture are offered to the public. Based on the findings, initial conclusions are drawn about both the positive and negative aspects of using TikTok to learn RFL.

Keywords: Russian as a Foreign Language; TikTok; Russian Language; Russian Culture; Social Networks; Self-Education.

Третьякова Ирина Анатольевна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
2708-65@mail.ru

К вопросу о содержании понятия «социализм с китайской спецификой»: особенности и тенденции

В статье рассматривается понятие «социализм с китайской спецификой» в контексте глобальной трансформации, приведшей к завершению однополярного мира. Целью исследования является комплексный анализ происходящих в Китае изменений в рамках концепции „единой судьбы человечества“. На основе изложенных фактов автором делается вывод о важности преобразований во всех сферах жизнедеятельности человека на основе присущих каждой стране ценностях, будь то Китай или Российская Федерация.

Ключевые слова: социализм с китайской спецификой, рыночная экономика, государственная собственность, вестернизация, традиционные ценности

В 2022 году многие известные университеты Китая заявили о своем выходе из международных рейтингов. Так, Нанкинский университет сообщил о том, что он больше не будет рассматривать международные рейтинги как важную цель своего развития и критерий для создания новых учебных дисциплин. Следом Народный университет Китая и Ланьчжоуский университет заявили, что больше не будут участвовать в подобных международных рейтингах, в частности, в рейтинге университетов мира *Times Higher Education*.

Комментируя это решение доцент Народного университета Китая Ван Пэн не только задается вопросами: «А справедлива ли сама международная система рейтингов? Действительно ли она отражает общее положение университетов или учебных дисциплин?», но и обращает внимание на то, что «университеты не только должны соперничать между собой в научных исследованиях, но и осознать свою социальную ответственность, в частности, заниматься повышением общего культурного уровня народа и воспитание талантливых специалистов. Но в настоящее время ни в один из международных рейтингов не включают соответствующие показатели. Поэтому китайским университетам нельзя слепо следовать данным рейтингам, а необходимо, основываясь на конкретных национальных особенностях, содействовать строительству в КНР высших учебных заведений мирового класса с китайской спецификой» [8, с. 54].

Обратим внимание на словосочетание «китайская специфика», которое упоминается в тексте, поскольку события последнего времени напрямую связаны с этим понятием.

На прошедшем в Пекине в октябре 2022 года XX Всекитайском съезде КПК в устав КПК было добавлено положение о том, что партия – высшая сила политического руководства и включены новые идеи Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой для новой эры. «Практика нам показывает, что причина успеха КПК и преимущества социализма с китайской спецификой в конечном счете кроются в плодотворности марксизма и плодотворности китаизированного и осовремененного марксизма», – заявил китайский лидер [5]. Превращение Китая в «благую и могучую, демократическую и цивилизованную, гармоничную и прекрасную модернизированную социалистическую державу» съезд назначил на 2027 год, к 100-летию создания Народно-освободительной армии Китая. «Мы будем непоколебимы в углублении реформ и открытости по всем направлениям, а также в стремлении к высококачественному развитию и создадим больше возможностей для мира за счет нашего собственного развития», – отметил Си Цзиньпин [7].

Значительное место в докладе было уделено роли КНР в системе мировой экономики и международных отношений, испытывающей негативное воздействие в связи с «войной санкций» между Россией и Западом, и многочисленными проблемами, с которыми Пекин сталкивается в отношениях с США и их союзниками. По мнению заместителя директора ИМЭМО РАН Александра Ломанова, выступление Си Цзиньпина «показало, что для него очень важно продвинуть Китай ещё ближе к центру мировой политики, сделать его непосредственным участником разработки обновлённых норм и правил глобального управления. Главная внешнеполитическая стратегия Си — концепция “единой судьбы человечества”, призванная сплотить вокруг Китая не только азиатский регион, но и страны всего мира» [7].

Словосочетание «китайская специфика» пронизывает все выступления и документы съезда. По подсчетам политологов только в рассматриваемой резолюции около пятидесяти раз используется термин «социализм с китайской спецификой». Иногда встречаются и более расширенные словосочетания – «социалистическая правовая система с китайской спецификой», осовремененный «марксизм с китайской спецификой».

Что же такое «китайская специфика»? Чем социализм с китайской спецификой отличается от советской или югославской модели? И как трактовать применение в резолюции съезда термина «социалистическая рыночная экономика», что с точки зрения классического марксизма представляет собой сочетание несочетаемого?

Автором концепции «социализм с китайской спецификой» и зачинателем курса реформ и открытости был Дэн Сяопин. Его преемники продолжили заданную траекторию реформирования страны, но с некоторыми корректировками. Если проанализировать речи нынешнего председателя КПК, то можно обратить внимание на то, что в них постоянно акцентируется внимание на ключевом положении о решающей роли собственности на средства производства в формировании экономических отношений. Еще в ноябре 2015 года, выступая на 28-м рабочем заседании Политбюро ЦК КПК 18-го созыва, Си Цзиньпин напомнил собравшимся, что «согласно марксистской политэкономии, собственность на средства производства является стержнем производственных отношений, и это определяет фундаментальную природу общества и направление его развития. После реформ и открытости наша партия проанализировала как положительный, так и отрицательный опыт и создала базовую экономическую систему для начальной стадии социализма. В рамках этой системы мы подчеркнули важность продолжения превращения государственной собственности в опору, позволяя при этом другим формам собственности развиваться параллельно» [5]. Мысль о необходимости укрепления и совершенствования государственного сектора экономики прозвучала и на XIX съезде партии в 2017 году. «Нужно сохранять и совершенствовать основную экономическую систему и распределительную систему нашего социализма, без всяких колебаний укреплять и развивать общественный сектор экономики» [4].

В августе 2020 издание *Global Times* сообщило о том, что Си Цзиньпин намерен опубликовать свою статью, посвященную марксистской политэкономии в современном мире, в официальном теоретическом журнале Коммунистической партии Китая *Qiushi*, в которой он откроет «новые горизонты марксистской политической экономики в современном Китае» [8]. В опубликованном 16 августа материале лидер КНР написал, что «невозможно поколебать доминирующее положение государственной собственности и невозможно поколебать ведущую роль государственной экономики». Следствием этого стало ужесточение государственного контроля над экономикой.

Уже через месяц после выхода статьи ЦК КПК опубликовал директивы, направленные на усиление своего влияния на частный сектор экономики. Партия призвала Патриотический единый фронт китайского народа (политическое объединение, возглавляемое Компартией Китая) повысить руководящую роль правительства в частном секторе. При этом под контроль Пекина попадали инвесторы, топ-менеджеры и учредители компаний из Гонконга и Макао, которые осуществляли инвестиции в проекты материкового Китая.

В русле проводимой политики вполне закономерным явлением стало опубликование в китайских СМИ обращения граждан и открытые письма трудовых коллективов, в которых выражались опасения по поводу чрезвычайной вестернизации экономического образования в Китае. Так, в конце 2020 года большой резонанс получило открытое письмо ряда профессоров университета финансов и экономики Нанкина, адресованное министру образования КНР. «В базовом профильном курсе 6 академических часов еженедельно посвящается западной экономике, и только 2–3 часа – марксистской. В некоторых вузах в основных предметах экономического профиля уже не проводится спецкурс марксистской политэкономии» – гласит письмо. Один из авторов этого письма Хэ Ганьцян ранее (31 мая 2020 года) опубликовал статью с многозначительным названием: «Вестернизация экономики – важная причина гибели партии и страны в СССР». В статье говорится о большой опасности допущения в Китае рыночной модели экономики и западных экономических теорий в образовании. Все это может привести к таким же пагубным последствиям – краху КПК и КНР» [5].

В 2021 году в Китае начались широкомасштабные перемены, которые можно сравнить с культурной революцией времен Мао Цзэдуна. Так, журнал *Asia Times* по ряду признаков полагает, что Китай стоит на пороге новой «Культурной революции 2.0». В конце августа во многих китайских СМИ о новом курсе Си Цзиньпина была опубликована статья бывшего главного редактора газеты *Central China Electric Power News*, под названием: «Каждый может почувствовать, что происходит глубокая трансформация», которая была размещена в его личных аккаунтах в социальных сетях.

На следующее утро она уже была опубликована на сайтах газеты *Guang Ming Daily*, органа отдела пропаганды Коммунистической партии, и *Global Times*, государственного издания, известного своими проправительственными взглядами. Вечером ее перепечатали другие государственные СМИ, включая «Жэньминь жибао», «Синьхуа», а также опубликовали телеканал *CCTV* и информационно-новостной сайт www.81.cn.

«Если нам по-прежнему придется полагаться на крупных капиталистов как на главную силу в борьбе против империализма и гегемонизма, или мы все еще будем сотрудничать с американской отраслью “массовых развлечений”, наша молодежь утратит свою сильную и мужественную энергию, и мы потерпим такой же крах, как Советский Союз, даже еще до того, как подвергнемся настоящей атаке», — написал Ли, заявив, что США начали «цветную революцию» против Китая по различным направлениям [9]. Существовавшее до сих пор регулирование в сфере развлечений было далеко неадекватным, ведь главными героями на экранах должны стать обычные рабочие и люди.

Ли пишет, что люди выиграют от достижения цели «всеобщего процветания» после реформирования секторов образования, медицины, а также отношений собственности.

В статье перечисляется большое количество начатых в 2021 году мер властей Китая по борьбе с коррупцией, внедрением западной поп-культуры, заискиванием перед Западом, вестернизацией образования, получением нетрудовых доходов и т. п. Автор статьи поддерживает эту новую культурную революцию и выражает надежду: «Рынок капитала больше не будет раем для капиталистов, которые могут разбогатеть за одну ночь. Рынок культурных мероприятий больше не будет раем для неженков-звезд, а новости и общественное мнение больше не будут поклоняться западной культуре... Нам необходимо... построить яркую, здоровую, мужественную, сильную и ориентированную на людей культуру» [9].

Отказ Китая от вестернизации во многих сферах общественной жизни созвучен и той политике, которую в последнее время стали проводить российские власти. Подписание президентом РФ В.В. Путиным указа от 09.11.2022 г. № 09 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» яркое тому подтверждение [6]. В документе говорится о том, что сохранение и укрепление традиционных ценностей – важная часть стратегического планирования и национальной безопасности Российской Федерации. Традиционные российские духовно-нравственные ценности в документе определяются как «нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России».

Таким образом мы можем констатировать, что опора на собственные силы, исторический и культурный фундамент, традиционные духовно-нравственные ценности – это залог не только сохранения, но и дальнейшего процветания любой страны. Об этом красноречиво свидетельствует политика китайского руководства. Важность этого направления осознает и руководство Российской Федерации. Принятие документа об «Основах государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» яркое тому подтверждение.

Литература

1. Глава Китая опубликует статью о будущем марксистской политэкономии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://news.myseldon.com/ru/news/index/235882505> (дата обращения 10.01.2023).

2. Катасонов В.Ю. О китайской идеологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.fondsk.ru/news/2022/12/14/o-kitajskoj-ideologii-57951.html> (дата обращения 10.01.2023)
3. Китайские коммунисты хотят достичь невозможного [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ulanude.bezformata.com/listnews/kitayskie-kommunisti-hotyat-dostich/110452746/> (дата обращения 10.01.2023).
4. Полный текст доклада, с которым выступил Си Цзиньпин на 19-м съезде КПК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://russian.news.cn/2017-11/03/c_136726299.htm (дата обращения 10.01.2023).
5. Си Цзиньпин. Новые страницы в китаизации и осовременивании марксизма – исторический долг китайских коммунистов в современную эпоху [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2022/10/16/si-czinpin-novye-stranicy-v-kitaizacii-i-osovremenivanii-marksizma-istoricheskij-dolg-kitajskih-kommunistov-v-sovremennuiu-epohu.html> (дата обращения 10.01.2023).
6. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения 10.01.2023).
7. Цао Дэшэн. Си Цзиньпин: Страна будет неуклонно углублять реформы и открытость, стремясь к высококачественному развитию. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2022/10/31/si-czinpin-delaj-vse-vo-imia-naroda-i-vo-vsem-opirajsia-na-narod.html> (дата обращения 10.01.2023).
8. Чун Яту. Выход из международной системы рейтингов университетов. – №7-8. – Китай, 2022. – 54 с.
9. Asia Times (Гонконг): Китай на пороге «глубокой трансформации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://inosmi.ru/20210907/250450908.html> (дата обращения 10.01.2023).

Trtetiakova I. A.

Pushkin State Russian Language Institute

On the question of the content of the concept of “socialism with Chinese specifics”: features and trends

The article examines the concept of “socialism with Chinese specifics” in the context of the global transformation that led to the end of the unipolar world. The purpose of the study is a comprehensive analysis of the changes taking place in China within the framework of the concept of “a single destiny of mankind”. Based on the facts presented, the author concludes about the importance of transformations in all spheres of human activity based on the values inherent in each country, whether it is China or the Russian Federation.

Keywords: socialism with Chinese specifics, market economy, state ownership, westernization, traditional values.

Трофимович Тамара Григорьевна
Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка
t.trof@mail.ru

Из наблюдений над историей белорусско-русских языковых и культурных контактов

Статья посвящена истории взаимодействия текстов Статута Великого княжества Литовского 1588 года и Соборного уложения 1649 года. Указанные памятники деловой письменности сыграли заметную роль в кодификации правовых норм своих государств, а также в истории старобелорусского и старорусского языков соответственно. Оба памятника созданы в то время, когда восточнославянская языковая ветвь оформилась и развивалась в направлении появления национальных белорусского и русского языков. Словарные составы Статута и Уложения свидетельствуют о сохранении древнерусской основы, а также доказывают исключительную самобытность старобелорусского и старорусского языков. *Ключевые слова:* деловая письменность, старобелорусский язык, старорусский язык, языковая дивергенция.

Общеизвестно, что территориальное соседство народов неизбежно приводит к появлению разнообразных международных контактов, среди которых свое место занимают контакты языковые и культурные. История формирования белорусского и русского народов не только указывает на их близкое родство, но предполагает систематическое взаимодействие в разных сферах в эпоху самостоятельного национального существования.

Значимым фактом таких контактов стало появление известного свода законов Русского феодального государства – Соборного уложения царя Алексея Михайловича 1649 года. Уложение содержало 25 глав, 967 статей, которые кодифицировали оформившиеся к тому времени правовые нормы [3, С. 3-4].

Установлено, что источниками Уложения стали Судебники 1497 и 1550 года, указные книги приказов, челобитные, документы византийского права. Особое место среди источников занимает Статут Великого княжества Литовского 1588 года. Известный историк М.Ф. Владимирский-Буданов утверждал, что немалая часть глав и статей Уложения является переводом артикулов Статута [1, С. 269-271]. С ним соглашался и В.О. Ключевский [2, С. 136-137].

Статут ВКЛ 1588 года, стал, как известно, третьим в серии статутов после 1529 и 1566 годов. Именно этот свод законов феодального права действовал в ВКЛ с 1589 г., а после присоединения Беларуси к России – в Витебской и Могилевской губерниях до 1831 г., в Виленской, Гродненской и Минской губерниях до 1840 г.

В археографических описаниях и при издании Уложения указывается на то, что на полях свитка приводятся пометы, которые называют источники зафиксированных правовых положений: «из Моисеева закона», «из старого Судебника», «из Стоглава» и т.д. Всего таких помет около 120, из них 29 напрямую называют источник: «из Литовского» [7, С. 445-446]. Такая опора на Статут 1588 года не могла не повлиять на содержание уложенной книги.

Безусловно, такое влияние было, оно давно замечено и изучено историками государства и права, детально описано, входит в настоящее время в университетские курсы по истории юриспруденции. При этом отмечается, что Статут ВКЛ 1588 года и Соборное Уложение 1649 года «являлись сводами законов, во многом опережавшими свое время. Они содержали нормы гражданского, семейного, уголовного, процессуального, а также иных отраслей права, известных законодателю того периода» [5].

Сравнительно-сопоставительному анализу правовых норм рассматриваемых памятников письменности посвящено большое количество научных работ, чего не скажешь о языках, на которых созданы своды законов. Между тем вопрос заслуживает научного внимания по целому ряду причин.

Историко-правовая ценность упомянутых текстов оказывается несколько не меньше их лингвистической ценности: перед нами выдающиеся памятники письменности, зафиксировавшие старобелорусский и старорусский языки периода их раздельного существования. В настоящее время в исторической славистике факт того, что в конце XVI – середине XVII века в результате дивергентных процессов бытовали разные языки, сомнений не вызывает. Существует проблема именования того языка, который в традиционной терминологии называется старобелорусским [4, С. 9-40]. Стремление избегать именно этого именования косвенным образом свидетельствует о том, что отрицается или ставится под сомнение этническая самобытность этого языка и его генетическая связь именно с белорусским языком. Попытаемся посмотреть на проблему через сопоставление двух выдающихся текстов – Статута 1588 года и Уложения 1649 года.

Это утверждение позволяет предвидеть существенную языковую близость текстов, которая, по идее, должна быть крайне высокой в случае допущения не-существования самобытного старобелорусского языка. 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 современного белорусского языка. Так, источником главы V Уложения «О денежных мастерах, которые учнут делать воровские денги» является артыкул 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, деньги медные, деньги оловянные, деньги воровские, деньги укладные, дело денежное, дело золотое, дело серебряное. В источнике вместо единиц со словом *мастер* используются слова *золотар*, *мынцар*, вместо бивербов со словом *деньги* – обобщенное название *монета*. Старобелорусский текст свидетельствует о том, что старорусская единица *учинить убытки* стала соответствием старобелорусского выражения *учинить шкоду*, а старобелорусский фразеологизм *на горле огнем карати* передается в старорусском тексте при помощи устойчивого словосочетания *казнити смертию* и свободного словосочетания *залити горло*, которое эксплицирует в тексте способ смертной казни. Артыкул 16 раздела первого Статута «Хто бы листы або печати наши и врядовые фальшовал, чим маеть бытии каран» стал источником главы IV Уложения «О подпищеках и которые печати подделывают». Сопоставление текстов позволяет выявить, например, такие соответствия: старобел. *Лист* – старорусск. *Грамота*, *фальшовать* – *подделывать*, *фальшовать* – *воровством наряжати*, *на кшталт руки наше подписать* – *своим вымыслом подписать*, *горлом карати* – *казнити смертию* и т.д. Сопоставительный анализ терминологических указателей к текстам Статута и Уложения тоже позволяет отметить их исключительное своеобразие. Так, например, в старобелорусском тексте используются следующие термины на букву в: *вазня*, *валька*, *варстат*, *варунок*, *вдова*, *вдовый столец*, *везенье*, *великий князь*, *вено*, *виж*, *вижованое*, *вина*, *внесение*, *внук*, *воевода*, *воеводство*, *вожы*, *возный*, *война*, *войский*, *вол*, *воланье*, *волока*, *волость*, *воля*, *вотум*, *вряд*, *врядник*, *втятье*, *вишеченьство*, *выведанье*, *выналязок*, *выпис*, *выправа*, *вырок*, *выробок*, *выслуга*, *выступ*, *выступца*, *вязень*. В старорусском тексте находим следующие термины на в: *варница соляная*, *вдова*, *великая княгиня*, *вера*, *верные головы*, *верста*, *верстанье*, *вершенье*, *вина*, *винить съездом*, *виноватый*, *вину отдати*, *внук*, *воевода*, *воеводсто*, *воинские люди*, *война*, *волокига*, *волость*, *воля*, *вор*, *воротник*, *вотчина*, *вотчинник*, *вотчик*, *вотяки*, *вспуды*, *выбор*, *вывод*, *выгон*, *выимка корчемная*, *выимщик*, *выкуп*, *выписка*, *выпись*, *вытчик*, *выть*. Налицо исключительное своеобразие словарных составов.

Выявленное своеобразие ни в коей мере не означает утраты генетического родства старорусского и старобелорусского языков на лексико-фразеологическом уровне. Попробуем для примера сопоставить языки тех разделов и статей, которые находятся в отношениях «донор → реципиент». Так, по признанию историков государства и права (М.Ф. Владимирский-Буданов, И.И. Лаппо и др.), источником семнадцати статей главы XXII Уложения «Указ за какие вины кому чинить смертная казнь и за какие вины смертию не казнить, а чинить наказание» стал «Роздель одинадцатый. О кгвалтехъ, о боехъ, о головщызнахъ шляхетскихъ» Статута. Сравним тексты. Статут: «*Артыкуль 9. Который бы слуга забилъ або ранилъ пана своего. Тежъ уставуемъ: естли бы который слуга, вземши перед себе злый умыслъ, пана своего забилъ або ранилъ, таковый маеть*

срокго горломъ каранъ быти яко зрадца четвертованьемъ. А естли бы не забилъ, ани ранилъ, одно брони противъ пану своему добылъ, таковый руку тратить». Уложение: «8. А будет чей нибудь человек помыслит смертное убийство на того, кому он служит или против его вымет какое оружие, хотя его убить, и ему за такое его дело отсечь рука. 9. А будет чей человек того, кому он служит, убьет до смерти и его самого казнити смертию же безо всякия же пощады».

Содержание статей, их соответствие или несоответствие источнику в данном случае рассмотрению не подлежит. При этом достаточно простого прочтения, чтобы понять, что документы выполнены на разных, но близкородственных языках. Родство на лексико-фразеологическом уровне выливается в совпадение слов и их дериватов: *ранить, убить – забить, рука, слуга – человек, помыслить – умысел, неумыслныхъ – умышления, змерли – умрет, породить – родит* и т.д. При этом в текстах прослеживается пласт лексики, относящийся к периоду существования древнерусского (общевосточнославянского) языка. Это термины родства: *сын* [8, т. 3, стб. 872], *дочь (дочка)* [8, т. 1, стб. 762-763], *отец* [8, т. 2, стб. 827-828], *брат* [6, т. 1, с. 311], *сестра* [8, т. 3, стб. 340]; названия частей тела: *рука* [8, т. 3, стб. 188], *нога* [8, т. 2, стб. 461], *нос* [8, т. 2, стб. 468], *ухо* [8, т. 3, стб. 1328], *губы* [8, т. 1, стб. 606]; абстрактные понятия: *церковь* [8, т. 3, стб. 1444], *мёртвый* [8, т. 2, стб. 232] и др.

Есть все основания считать, что замеченные нами факты и тенденции нуждаются в более тщательном и подробном изучении. Ясно одно: белорусско-русские языковые и культурные контакты существовали всегда. Не стал исключением и период создания Статута 1588 года и Уложения 1649 года. Старобелорусский и старорусский языки в этот период своего функционирования находились на высоких уровнях развития, с успехом обеспечивали разнообразные стороны жизни своих народов и государств.

Литература

1. Владимирский-Буданов М.Ф. Обзор истории русского права. – Москва : Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 800 с.
2. Ключевский В.О. Сочинения : в 9 т. Т. 3: Курс русской истории, ч. 3 / [послесл. И коммент.: В.А. Александров, В.Г. Зимина]. – Москва : Мысль, 1988. – 414 с.
3. Маньков А.Г. Уложение 1649 года – кодекс феодального права России / Отв. Ред. К.Н. Сербина. – Л.: Наука. Ленингр. Отд-ние, 1980. – 271 с.
4. Мякишев В. Язык Литовского Статута 1588 г. – Krakow: Lexis, 2008. – 717 с.
5. Сатолин В.Н., Рапян Ю.Х. Статут Великого княжества Литовского 1588 года и Соборное Уложение 1649 года: сравнительно-правовой анализ // Статут Вялікага Княства Літоўскага 1529

- года і яго гісторыка-тэарэтычнае асэнсаванне : матэрыялы міжнароднага навукова-практычнага круглага стала, прысвечанага Юбілею гісторыка права, д-ра юрыд. навук, праф. Т. І. Доўнар, Мінск, 11 кастр. 2019 г. / Беларус. Дзярж. Ун-т ; рэдкал.: С.А. Балашэнка (гал. Рэд.) [і інш.]. – Мінск : БДУ, 2019. – С. 310-321.
6. Словарь древнерусского языка XI–XIV вв. : в 10 т. / Акад. Наук СССР, Ин-т рус. Яз.; под ред. Р.И. Аванесова. – Москва : Рус. Яз., 1988–2013
 7. Соборное уложение 1649 года: текст, комментарии. – Ленинград: Наука, 1987. – 448 с.
 8. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка : в 3 т. / И.И. Срезневский. – Репр. Изд. – Москва : Книга, 1989. – 3 т.
 9. Статут Великого княжества Литовского 1588 года [Электронный ресурс]. / Подг. О.В. Лицкевич. – Минск, 2002-2003. – Режим доступа: <http://starbel.by/statut/statut1588.htm> (дата обращения: 11.02.2023).

Trofimovich T.G.

Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University

Derunova A.A.

Minsk State Linguistic University

From Observations on the History of Belarusian-Russian Linguistic and Cultural Contacts

The article is devoted to the history of interaction between the texts of the Statute of the Grand Duchy of Lithuania in 1588 and the Council Code of 1649. These monuments of business writing played a significant role in the codification of the legal norms of their states, as well as in the history of the Old Belarusian and Old Russian languages, respectively. Both monuments were created at a time when the East Slavic language branch took shape and developed towards the emergence of the national Belarusian and Russian languages. The vocabulary of the Statute and the Code testify to the preservation of the Old Russian basis, and also prove the exceptional originality of the Old Belarusian and Old Russian languages.

Keywords: business writing, Old Belarusian language, Old Russian language, linguistic divergence.

Турилова Мария Валерьевна

Независимый исследователь

Калуга, Россия

mariaturilova@mail.ru

Труды христианских богословов в школе и вузе: комментарий к статье «О Молитве Господней» митрополита Антония Сурожского

В докладе представлен комментарий к статье «О Молитве Господней» (1987 г.) митрополита Сурожского Антония (Блума). Он следует риторическим приемам и методам богословия, которые использовал Господь Иисус Христос. Чтение и обсуждение небольших богословских текстов духовных писателей допустимо в вузе и школе на занятиях по русскому языку и литературе, отечественной истории, религиоведению, богословию. Возможны реферирование текста, подготовленное сообщение, дискуссия.

Ключевые слова: богословие, митрополит Сурожский Антоний (Блум), православное христианство, русский язык

В докладе представлен комментарий к статье «О Молитве Господней» (1987 г.) [3] митрополита Сурожского Антония (Блума) (1914—2003). Его труды востребованы у современной аудитории, их читают и слушают в разных странах.

Чтение и обсуждение небольших богословских текстов современных богословов и духовных писателей – это допустимая форма работы в вузе и школе на занятиях по русскому языку как родному и иностранному, русской литературе, отечественной истории, религиоведению, богословию и другим дисциплинам. Можно использовать комментированное чтение, анализ текста с точки зрения его содержания и формы, реферирование научного текста, подготовленное устное сообщение, дискуссию.

Андрей Блум родился в Швейцарии: его дед по матери, Н. А. Скрябин, был консулом на Востоке, затем жил в Лозанне. Бабушка – О. И. Скрябина (Фернандес) – была итальянкой и русский язык выучила в замужестве по собранию сочинений Тургенева. Предки отца мальчика происходили из Шотландии. Б. Э. Блум являлся сотрудником российской дипломатической службы, знал европейские и восточные языки. Раннее детство мальчика прошло в Персии, где отец служил консулом, и ребенок понимал язык слуг. После революции 1917 г. семья эмигрировала, побывала в нескольких европейских странах, в 1923 г. оказалась в Париже. Мальчик учился в бесплатной школе за окраиной Парижа. Отец зарабатывал на жизнь трудом разнорабочего, затем в конторе, умер молодым. Мать мальчика, К. Н. Скрябина, знала языки, работала стенографисткой. Русский язык сохранялся в семье.

С 1925 г. мальчик состоял в русских скаутских организациях, затем в Русском Студенческом Христианском Движении. В 1930 г. после возмущившей его богословской лекции для подростков протоиерея Сергия Булгакова, профессора кафедры догматического богословия Православного богословского института, перечел Евангелие и обратился к Богу. В 1931 г. стал пономарем в православном храме во имя Трех Святителей в Париже. Окончил медицинский факультет Сорбонны, работал врачом до 1948 г. В 1943 г. принял монашеский постриг. К этому времени он знал, кроме русского и церковнославянского языков, вероятно, греческий, латынь, английский, немецкий, французский, итальянский, сербский, персидский языки. В 1948 г. иеромонах Антоний направлен в Великобританию духовным руководителем англо-православного Содружества Святого Албания и Святого Сергия. С 1950 г. настоятель храма во имя святого апостола Филиппа и преподобного Сергия в Лондоне. С 1956 г. настоятель храма в честь Успения Божией Матери и Всех Святых в Лондоне.

В 1958 г. епископ Сергиевский Антоний, викарий Западноевропейского экзархата Московского патриархата, участвовал в богословской конференции делегаций Православных

Церквей и представителей Англиканской Церкви. В 1961 г. участвовал в работе съезда Всемирного совета Церквей в Нью-Дели (Индия). С 1962 г. архиепископ Сурожский Антоний окормлял русские православные приходы в Великобритании и Ирландии. В 1963 г. участвовал в праздновании 1000-летия православного монашества на Афоне. С 1963 г. исполнял обязанности главы Западноевропейского экзархата Московского патриархата. В 1968 г. митрополит Сурожский Антоний участвовал в работе съезда ВСЦ в Уппсале (Швеция). В 1972—1973 гг. Читал лекции в Кембридже.

В 1983 г. совет Московской духовной академии присудил митрополиту Антонию степень доктора богословия за совокупность научно-богословских трудов и проповедей, опубликованных с 1948 по 1983 гг. В «Журнале Московской Патриархии» и других изданиях. За это время он прочел в различных инославных группах более 10 тысяч лекций. С 1983 г. по воскресеньям выступал с духовными беседами на русской «Би-би-си». В 1996 г. удостоен звания почетного доктора Кембриджского университета, высказал мысль о создании православного института в Кембридже. Институт православных христианских исследований был основан в 1999 г. В 1999 г. ученый совет Киевской духовной академии повторно присудил митрополиту Сурожскому Антонию степень доктора богословия.

С детства будущего митрополита Антония окружало многоязычие. Люди владели несколькими языками и использовали их в профессии. Он побывал во многих странах. Вероятно, мог также понимать чешский, польский, другие славянские языки, ирландский, хинди, шведский, иврит, армянский и читать на них [4]. Его духовные беседы, проповеди, богословские труды изучаются богословами и патрологами.

1. *Повторение за учителем.* Митрополит Антоний использует риторические приемы и методы богословия Господа Иисуса Христа. Они описаны в Евангелии.

2. *Притча.* Митрополит Антоний рассказывает разные истории о себе и других людях, после этого цитирует Священное Писание, обычно ближе к концу, используя жанр *реалистической притчи с толкованием-объяснением* и опорой на Библию.

3. *Диалог.* Митрополит Антоний иногда замечал, что запомнит интересный пример, рассказанный ему собеседником, использует его в своей лекции. Он рассматривал диалоги со священниками и мирянами как метод богословия: коллективное обсуждение темы, вопросы, ответы и возражения как исследование христианских текстов и религиозного опыта [2].

4. *Поступок как следствие богословского опыта.* В автобиографии «Без записок» митрополит Антоний рассказывает, что в юности поверил в Воскресение Господа Иисуса Христа, ощутив Его присутствие в комнате, где читал Евангелие. Поэтому он поверил в Евангелие и решил

руководствоваться им в своей жизни. Он читал Евангелие и говорил об этом окружающим, стал молиться подолгу, несколько раз повторяя одни и те же стихи молитв и делая земные поклоны [1, с. 239—272]. Митрополит Антоний предъявляет читателям и слушателям житейский опыт, свой или других людей, вводит его в контекст Евангелия и делает логические выводы: объясняет, что произошло, как следует понимать произошедшее и *что в связи с этим следует делать*.

В одной из проповедей он упоминает, как однажды в Лондоне к нему на духовную беседу в группе пришла женщина. После беседы она выразила митрополиту Антонию свое восхищение, и тот попросил заплатить хотя бы немного, напоминая евангельский стих о спасенных и исцеленных Христом женщинах: «служили Ему именем своим» (Лк. 8: 3) [2].

5. *Анализ и комментирование структуры текста и риторических приемов*. В работе «О Молитве Господней» [3] митрополит Антоний предлагает свое понимание молитвы «Отче наш»: он разделяет ее на две части. Это позволяет ему структурировать дальнейшее богословское исследование и начать как бы со своего личного отношения, которое заключается в этом выделении двух частей.

6. *Комментарий, вызов эмоционального отклика собеседника*. Первая часть – обращение-призыв и три прошения. Говоря о них, он размышляет об отцовстве и том, что Христос называет учеников братьями.

7. *Указание параллелей с другими событиями и текстами Нового Завета*. Митрополит Антоний напоминает притчу о блудном сыне, другие евангельские строки, послания к Коринфянам I и II, к Филиппийцам и к Римлянам святого апостола Павла.

8. *Ссылки на святоотеческие труды, духовные сочинения современных богословов*. Упомянуты труды святого Ириния Лионского, других богословов.

9. *Апелляция к опыту инославных и иных религиозных конфессий*. Далее митрополит Антоний приводит несколько примеров из жизни и религиозных обычаев нехристианских народов: сибирского языческого племени и древних евреев. Комментирует перевод шотландским богословом посланий апостола Павла и ссылается на самого апостола Павла в послании к Римлянам, призывающего язычников – «дикую маслину, привитую между ветвями и ставшую общником тучного корня маслины» – «не превозноситься перед ветвями» (Рим. 11: 17–32). Вероятно, он призывает проповедников апеллировать к опыту собеседников; подобно апостолу Павлу, сделаться для всех всем, чтобы спасти хотя бы некоторых (1 Кор. 9: 22).

10. *Апелляция к профессиональному, бытовому, другому опыту собеседников, сообщение ценных для них профессиональных сведений*. Митрополит Антоний рассказывает, как прививают росток к дереву, и метафорически уподобляет древу Христа, а росткам – христиан.

11. *Прием умолчания. Предложение к размышлению.* Вероятно, священников он также уподобляет древу, а прихожан – росткам, но прямо это не сказано, слушатели могут самостоятельно развить предложенную метафору.

11. *Прием умолчания. Предложение к размышлению.* Вероятно, священников он также уподобляет древу, а прихожан – росткам, но прямо это не сказано, слушатели могут самостоятельно развить предложенную метафору.

Сельскохозяйственная тематика напоминает слушателям евангельскую притчу о сеятеле. Рассказав ее народу, Господь говорит Своим ученикам: «Вам дано знать тайны Царствия Божия, а тем внешним все бывает в притчах; так что они своими глазами смотрят, и не видят; своими ушами слышат, и не понимают, да не обратятся, и прощены будут им грехи» (Мк. 4: 11–12) – и объясняет значение притчи.

20. *Интересные примеры, связанные с русским языком. Лексические аллюзии на жития святых, Священное Писание и Священное Предание.* Статья «О Молитве Господней» представляет собой запись беседы на русском языке в Москве 15 мая 1987 г. Митрополит Антоний вспоминает слова священника Георгия Флоровского о семени жизни, которое человек получает в крещении, и семя это должно быть защищено, его нужно питать, а когда появляется росток, его нужно поддерживать.

Вероятно, он защищает крещение младенцев, детские и подростковые христианские организации, общение детей и подростков со священниками и видными богословами: те, как стержень, поддерживают молодые ростки.

Фамилии священников Георгия Флоровского и Павла Флоренского производны от имени святого раннехристианского мученика Флора, брата святого мученика Лавра. С юных лет братья были христианами. Работали каменщиками. Их направили строить языческий храм. Они его построили, раздавая деньги бедным и проповедуя христианство. Затем вместе с новообращенными уничтожили языческих идолов. Все были сожжены, святые Флор и Лавр брошены в колодезь и засыпаны землей. В Священном Предании сохранились их языческие «растительные» имена – римское *флор* ‘цветок’) и римское или греческое *лавр*: со II в. Имена стали христианскими.

Вероятно, митрополит Антоний имеет в виду, что даже труд, имеющий антихристианские, языческие цели, можно обратить в христианскую проповедь, и ценой этому может быть жизнь христианина.

В развитии «садовой» темы, скрытом упоминании отбывавшего заключение на Соловках и затем расстрелянного священника Павла Флоренского проявляется полемика с языческим учением

друидов, жрецов древних кельтов, живших на территории Великобритании, и его неоязыческими версиями.

Как и протоиерей Александр Мень в книге «Пути христианства», митрополит Антоний рассматривает различные нехристианские верования и религиозные учения как воспоминания о вере в Единого Бога или отблески веры во Святую Троицу, прообразы христианской веры и основывает на этом диалог с язычниками и современными крещеными людьми, далекими от православия. Он показывает, что все самое лучшее и важное, что поставлено во главу угла в различных нехристианских человеческих религиозных учениях, есть в православии в самом лучшем виде. Однако он не скрывает противоречий между христианством и ересями, язычеством; говорит, что христианин постоянно оказывается перед духовным выбором.

21. *Провокация читателя и слушателя: призыв к собственным выводам.* Он пересказывает рассказ святого Симеона Нового Богослова о том, что тот чувствует после Святого Причастия, и рассказывает о своей племяннице: неверующий молодой жених ждал ее снаружи церкви, где она была на службе и причащалась, и отказался взять ее под руку после службы, потому что видел в ней «что-то величественное». Вероятно, митрополит Антоний имеет в виду, что в современном мире не так много абсолютно неверующих людей, этот молодой человек, возможно, действительно хотел жениться на этой девушке и старался предстать перед ней в лучшем свете. Выводы в рамках нравственного богословия он оставляет сделать читателям и слушателям, избегая морализаторства и следуя правилу «притчи для внешних».

Вторая часть Молитвы Господней – все остальные прошения: «Хлеб наш насущный даждь нам днесь...» и далее.

14. *Перевод и объяснение слов.* Митрополит Антоний переводит церковнославянское слово *искушение*, которое означает «искушение, которое побеждает своим соблазном», и «испытание», и еврейское *сатана* «противник».

15. *Богословские параллели.* Кратко митрополит Антоний обозначает параллели между Молитвой Господней, событиями Ветхого Завета (рабства евреев в Египте, Исхода вслед за Моисеем, водворения во Святой Земле), чином Крещения.

Он призывает не бояться: жизненный путь человека подобен тому, как в призыве «Отче наш» показан совершенный образ сыновства, потом – весь путь, как туда дойти и что делать, и в конце христианам надо сразиться «с сатаной лицом к лицу».

Выделены риторические приемы и методы богословских исследований митрополита Сурожского Антония: следование риторическим приемам и методам богословия, которые

использовал Господь Иисус Христос; реалистическая притча с толкованием-объяснением и опорой на Библию, диалог, поступок как следствие богословского опыта, анализ и комментирование структуры текста и риторических приемов, комментариев и вызов эмоционального отклика собеседника, указание параллелей с другими событиями и текстами Нового Завета, ссылки на святоотеческие труды и духовные сочинения современных богословов, апелляция к опыту инославных и иных религиозных конфессий, апелляция к профессиональному, бытовому, другому опыту собеседников, сообщение ценных для них профессиональных сведений, прием умолчания; интересные примеры, связанные с русским языком; лексические аллюзии на жития святых, Священное Писание и Предание; провокация читателя и слушателя: призыв к собственным выводам, перевод и объяснение слов, богословские параллели.

Толкование митрополита Антония Сурожского подробное и обширное, эмоционально насыщенное. Вероятно, у простых слушателей в памяти оставались несколько имен христианских богословов и впечатление, что нужно хорошо знать Новый Завет и Библию в целом, участвовать в Таинствах Церкви и руководствоваться Евангелием в своих поступках. Часто отсутствуют прямо сказанные выводы, отсылки к святоотеческим текстам, сюжетам Православного Предания, хорошо понятные священникам. Тексты напоминают комментарии к стихам или Псалтирь, где много раз звучат почти совпадающие стихи, разрабатываются одни и те же темы. Вероятно, нужно перечитывать тексты, слушать проповеди много раз.

Простым читателям нужен правдивый комментарий священника даже к понятному тексту, потому что историко-богословский контекст кажется «далеким»: язычники-друиды, приносившие бесам в деревьях человеческие жертвы (можно вспомнить и Дж. Фрэзера, и У. Голдинга, но как это связано с нашим временем?); Соловецкий лагерь, смерть за исповедание христианства, история зарождения и существования иудаизма и христианства до наших дней, война в Афганистане, конец света. А ведь выражение «знать как “Отче наш”» означает *«очень хорошо»*, об этой молитве знают не только христиане, все в ней понятно и нужно всем живущим людям.

Я благодарю Высокопреосвященнейшего митрополита Калужского и Боровского Климента, духовенство Калужской Митрополии, руководство, преподавателей, студентов Калужской духовной семинарии за возможность выполнения, обсуждения, проверки этой работы.

Литература

1. Антоний (Блум), митрополит Сурожский. Без записок // Труды. Т.1.–Москва : Практика, 2012. – 1112 с.– С. 239–272.

2. Антоний (Блум), митрополит Сурожский. Избранные творения [Электронный ресурс] / Митрополит Сурожский Антоний : Электронная библиотека.—URL: <http://www.mitrass.ru/izbran.htm> (дата обращения: 21.11.2022).
3. Антоний (Блум), митрополит Сурожский. О Молитве Господней // Труды. Т.1—Москва : Практика, 2012.— 1112 с.— С. 904—940.
4. Антоний Сурожский [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Антоний_Сурожский (дата обращения: 21.11.2022).

Turilova M. V.
Kaluga, Russia

Works of Christian Theologians at School and University: Commentary on the Article «On the Lord's Prayer» by Metropolitan Anthony of Sourozh

The report contains a commentary on the article “On the Lord's Prayer” (1987) by Metropolitan Anthony of Sourozh (Bloom). He follows the rhetorical techniques and methods of theology used by Our Lord Jesus Christ. Reading and discussing small theological texts are permissible at school and university in lessons of Russian and Russian literature, National history, Religious studies, Theology. Text summarization, prepared oral speech, discussion are possible.

Keywords: Metropolitan Anthony of Sourozh (Bloom), Orthodox Christianity, Russian, Theology.

Фармонов Азамат Саидходжаевич

Филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в г. Душанбе (РТ)
farmonovazamat0@gmail.com

Фокина Мария Владимировна

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
mfokina@list.ru

Исследование «позиционного» акцента в контексте обучения таджиков произношению русских согласных

Статья посвящена анализу таджикского акцента в русской речи в области произношения согласных. Значительная часть акцентных отклонений обусловлена расхождениями в позиционных закономерностях звукового строя русского и таджикского языков. В работе приводится подробная классификация ошибок в речи таджикских учащихся на данном участке в зависимости от причины их возникновения, а также намечены возможности для положительного переноса закономерностей таджикского языка на русский.

Ключевые слова: русский как иностранный, таджикский язык, фонетическая интерференция, иностранный акцент, произношение.

В основе постановки иноязычного произношения лежит опора на родной язык учащихся. Такой подход к обучению иностранному языку вообще и практической фонетике в частности определен в рамках сознательно-практического метода и заслуженно считается классическим и наиболее эффективным. Так, академик Л.В. Щерба писал: «Мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. И поэтому мы должны из врага превратить его в друга» [10, с. 313—318]. Следовательно, при разработке лингвистических основ преподавания иностранного языка и, в частности, русского

языка как иностранного, лежат сопоставительно-типологические исследования, позволяющие выявить сходства и различия между сравниваемыми языками. При этом надо учитывать, что «произносительные трудности какого-либо языка нельзя мыслить абстрактно и абсолютно, они всегда дифференциально-сопоставительны и касаются соотношения конкретных двух языков» [6, с. 155]. Результаты сопоставительного анализа, подтвержденные наблюдением за реальными акцентными отклонениями, создают полную картину фонетической интерференции. Расхождения в «контактирующих» системах помогают прогнозировать возникновение фонетической интерференции. На участках, где наблюдается сходство, возможен положительный перенос закономерностей родного языка на изучаемый, что способствует эффективной постановке произношения.

Большую роль в формировании иностранного акцента играет несовпадение позиционных закономерностей в двух «контактирующих» системах. Так, например, для акцента носителей романских языков в русской речи характерно произнесение звонких шумных вместо глухих шумных в абсолютном конце слова: *god* **zo*[d] вместо *zo*[t]. Это объясняется тем, что в данной позиции в родном языке учащихся в отличие от русского нет мены звонких согласных на глухие. Влияние фонологических структур на восприятие и воспроизведение звуков изучаемого языка отмечали многие исследователи. Еще в трудах С.И. Бернштейна и А.А. Реформатского говорилось о необходимости усвоения особенностей звукового варьирования и «позиционных условий» изучаемого языка в ходе обучения произношению. В равной мере указывалось на обязательность преодоления «позиционных навыков» родного языка [6]. В.А. Виноградов утверждал, что «большинство ошибок, создающих иностранный акцент, относится к нарушениям позиционных правил употребления звуков, поэтому позиции образуют необходимое звено учебной программы» [3, с. 60]. В связи с этим для анализа иностранного акцента в русской речи и разработки методики его устранения особую значимость приобретает сопоставительное исследование позиционных закономерностей в двух «контактирующих» системах. Изучению данной проблематики посвящены также работы К.В. Горшковой, М.В. Панова, Е.Л. Бархударовой и других исследователей (см., например, [1], [4], [7]). В работах Е.Л. Бархударовой было сформулировано понятие «позиционного» акцента в интерферированной иностранной речи и доказано, что его появление вызвано несовпадением позиционных закономерностей «контактирующих» фонетических систем (см, например, [2]).

Наш интерес к данной проблематике обусловлен не только значительной долей позиционных ошибок в акценте инофонов. Подобный тип акцентных отклонений оказывается еще и наиболее трудно устранимым, встречаясь в интерферированной речи учащихся вплоть до

завершающего этапа обучения. Дело в том, что позиционные закономерности родного языка не осознаются его носителями, воспроизводясь в речи механически. Следовательно, работа над позиционными отклонениями при изучении иностранного языка состоит не только в сознательном усвоении иноязычных механизмов, но и в борьбе с бессознательно воспроизводимыми позиционными механизмами родного языка, мешающими обучению.

Еще одним основанием для выбора темы является то, что исследование «позиционного» акцента открывает широкое поле для лингводидактики. При том, что позиционные закономерности русского языка достаточно серьезно изучаются в курсах русской звучащей речи, позиционным закономерностям родного языка учащихся, напротив, уделяется мало внимания в процессе преподавания русской фонетики в иноязычной аудитории (подробнее см. [2]). Такая ситуация мешает точному прогнозированию акцента и разработке эффективной методики его устранения.

Предметом нашего исследования, результаты которого представлены в настоящей статье, стал таджикский «позиционный» акцент в русской речи. Мы сосредоточились на реализации консонантных позиционных закономерностей, как наиболее разнообразных. Контингент таджикских учащихся попал в фокус нашего внимания как по лингвистическим, так и по экстралингвистическим причинам. С одной стороны, таджикский, являясь языком иранской группы, проявляет явные тенденции к аналитизму, в отличие от русского языка. Таким образом, речь идет о сопоставлении разноструктурных языков, что представляет интерес для типологии акцента. С другой стороны, вопрос постановки русского произношения в таджикской аудитории является актуальной лингвометодической задачей благодаря постоянным контактам носителей этих языков. Более того, в нынешней языковой ситуации даже «преподавание русского языка в школах на постсоветском пространстве нередко вынуждено опираться на лингвометодический опыт в области преподавания русского языка как иностранного» [8, с. 275].

Причиной возникновения «позиционного» акцента являются два взаимосвязанных фактора. С одной стороны, позиционные закономерности системы родного языка переносятся на изучаемый язык. С другой стороны, позиционные закономерности системы изучаемого языка не воспринимаются учащимися [1, с. 66]. Рассмотрим сначала позиционные закономерности русского консонантизма, представляющие большую трудность для таджикских учащихся из-за отсутствия аналогичных в их родном языке. К ним относятся:

- 1) мена по глухости в позиции конца слова. В отличие от русского консонантизма в таджикском имеющийся в сильных позициях констарст по глухости/звонкости сохраняется и в данном положении: *чо*[п] '*печать*' – *хо*[б] '*сон*', *по*[к] '*чистый*' – *са*[г] '*собака*'.

Следовательно, в таджикском акценте наблюдается произнесение звонких шумных вместо глухих в абсолютном конце слова: *хле[б] вместо хле[п], *поро[г] вместо поро[к] и т.д.

2) мена по звонкости глухих шумных в позиции перед звонкими, например, *пересдача* – *пере[зд]дача*. Таджикскому языку чужда мена по звонкости, поэтому в данной позиции наблюдаются ошибки – **пере[с]дача*.

Разнообразные отклонения в таджикском акценте наблюдаются при реализации сочетаний русских согласных. В первую очередь отметим, что в таджикском отсутствуют сочетания шумного с сонорным, поэтому консонантные сочетания в словах типа *брось*, *кашлять*, *смысл* представляют особую трудность для носителей таджикского языка. Многокомпонентные сочетания согласных также не свойственны таджикскому консонантизму, поэтому при реализации подобных кластеров в акценте исключительно часто наблюдаются гласные вставки: *встреча* – *в[ъ]стреча, *вспыхивали* – *в[и]сп[и]хивали, а также пропуски труднопроизносимых звуков: *отве[с]венный (*ответственный*). На продвинутом этапе встречается гиперкоррекция, когда в ситуации нормативного выпадения согласного, например, в словах *солнце*, *праздник*, учащийся читает «как написано», произнося все согласные, в том числе и непроизносимые.

Однако нередко при реализации консонантных сочетаний наблюдаются отклонения, которые можно объяснить непосредственно переносом специфических закономерностей родного языка учащихся на изучаемый. В число таких ошибок входит:

1) метатеза, то есть перестановка звуков внутри сочетания, например, *праздник* – **пра[дз]ник*. Причиной таких отклонений мы видим ограниченное в основном диалектами явление метатезы в таджикском *да[jp]о* ‘река’ вместо *да[rjо]* (пишется *дарё*), *а[vh]ол* ‘положение’ вместо литературного *а[hv]ол*. Однако в некоторых случаях метатезы были узаконены и для литературного языка, например, пишется и произносится *ку[лф]* ‘замок’ вместо первоначальной формы арабского происхождения *ку[фл]*, *ки[фт]* ‘плечо’ вместо *ки[тф]*;

2) замена переднеязычного [н] на губно-губной [м] в позиции перед губно-губным [б], например, *амбар* – **а[н]бар* вместо *амбар*. Это происходит вследствие переноса аналогичной позиционной закономерности таджикского консонантизма на изучаемый язык, ср. тадж. *За[мб]ур* ‘оса’ вместо *занбур*, *чу[мб]идан* ‘шевелиться’ вместо *чунбидан* [5, с. 53];

3) мена губно-зубного [в] в позиции перед гласными на губно-губной [w] – на звук, аналог которого вообще отсутствует в системе русских согласных: **под[w]ох* вместо *под[в]ох*. Здесь также имеет место отрицательный перенос из таджикского, так как в позиции

между лабиализованными гласными таджикский звонкий губно-зубной [в] может переходить в губно-губной сонант [w]: *гувоҳ* – гу[w]o[h] (*свидетель*) [5, с. 54].

Более подробного исследования требует вопрос переноса на русскую «почву» еще двух особенностей реализации таджикских согласных в определенных позициях. Одной из таких черт является встречающаяся в южных диалектах ассимиляция по способу образования звонкого смычного [б] последующему звонкому щелевому [з], вследствие чего смычный переходит в щелевой сонант [w] или в щелевой шумный [в]: *сабз* – са[wз] или са[вз] ‘зелёный’. То же касается и заднеязычного [ŋ], появляющегося на месте таджикского переднеязычного [н] в позиции перед заднеязычными согласными [с] и [к], например, *санг* – са[ŋ] ‘камень’, *бонк* – бо[ŋ] ‘банк’, *ангур* – а[ŋ]ур ‘виноград’. Сопоставительный анализ звукового строя русского и таджикского языка позволяет прогнозировать ошибки на аналогичном участке, так как позиционные условия совпадают, однако результаты проведенного нами лингвистического эксперимента не подтвердили эту гипотезу, в акценте информантов эти акцентные отклонения не наблюдались. Мы считаем, что необходимо расширить эксперимент, включив в число информантов больше носителей южных таджикских диалектов.

Нами также были намечены возможности положительного переноса позиционных закономерностей таджикского языка на изучаемый русский. В обоих языках происходит мена звонких согласных на глухие перед последующими глухими: ср. *хубтар* – ху[пт]ар – *лучше*, *лодочка* [лудч’къ] – *лодка* [луткъ] [9, с. 29]. Соответственно, в процессе обучения таджиков русскому произношению можно опираться на эту закономерность.

Таким образом, значительная доля акцентных отклонений в речи инофонов, в частности таджикских учащихся, обусловлена расхождениями в позиционных закономерностях «контактирующих» языков. Следовательно, при обучении таджиков русской звучащей речи следует сознательно отталкиваться от родного языка учащихся.

Литература

1. Бархударова Е.Л. Методологические проблемы анализа иностранного акцента в русской речи // Вестник МГУ. Сер. 9: Филология. – 2012. – № 6. – С. 57–70.
2. Бархударова Е.Л., Фокина М.В. «Позиционный» акцент: анализ и практика обучения произношению // Известия Юго-Западного гос. Ун-та. Сер. Лингвистика и педагогика. – 2015. – № 1 (14). – С. 105–115.
3. Виноградов В.А. Консонантизм и вокализм русского языка (Практическая фонология). – Москва, 1971. – 81 с.

4. Горшкова К.В. О фонеме в языке и речи // *Slavia orientalis*. – Warszawa, 1980. – DXXIX. № ½. – С. 79–83.
5. Расторгуева. В.С. Краткий очерк фонетики таджикского языка: учебное пособие для филологических факультетов таджикских вузов. – Сталинабад : Изд-во Акад. Наук Тадж. ССР, 1955. – 78с.
6. Реформатский А.А. Обучение произношению и фонология // *Филологические науки*. – 1959. – №2. – С. 145–156.
7. Фокина М.В. Система работы над позиционными закономерностями русской фонетической системы в иноязычной аудитории // *Русское слово в многоязычном мире: Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ [Электронный ресурс] / Ред. Кол.: Н.А. Боженкова, С.В. Вяткина, Н.И. Клушина и др.* – СПб.: МАПРЯЛ, 2019. – С. 1332–1337.
8. Фокина М.В., Чалова О.В. Национально ориентированный курс фонетики русского языка в филиалах МГУ имени М.В. Ломоносова (на примере филиала МГУ в г. Душанбе) // *Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы и перспективы развития естественных и точных наук».* – Душанбе, Таджикистан, 2022. – С. 272–279.
9. Хромов А.Л. Говоры таджиков матчинского района. – Душанбе: Изд-во Акад. Наук Тадж. ССР, 1962. – 240 с.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Ленинград : Наука, 1974. – 427 с.

Farmonov A.S.

Lomonosov Moscow State University in Dushanbe (RT)

Fokina M.V.

Lomonosov Moscow State University

The study of “positional” accent in context of teaching the Tajik learners Russian pronunciation

The paper deals with the analysis of Tajik accent in Russian pronunciation of consonants. Large part of such mistakes are caused by dissimilarity of positional rules in phonetics of native and second languages. The article presents the classification of these mistakes according to their cause of occurrence and also outlines some opportunities for positive transfer of Tajik positional rules in process of teaching Russian pronunciation.

Keywords: Russian as a foreign language, Tajik language, phonetic interference, foreign accent, pronunciation.

Федина Оксана Анатольевна

Туркменский национальный институт мировых языков имени Д. Азади

kafrus32@gmail.com

Использование ролевой игры и компьютерных инноваций в формировании речевой компетенции молодого специалиста

В данной статье содержится информация о том, что в настоящее время компьютерно-интернетные технологии привели к усилению интерактивности во всех видах деятельности людей, где имеет место публичное общение. Целью данного исследования является доказательство того, что для формирования речевой компетенции студентов может быть использована ситуационно-ролевая игра с применением компьютерных инноваций. Ролевая игра учебного назначения представляет собой моделирование воображаемой ситуации, в которой каждый участник берёт на себя определённую роль и действует соответственно этой роли. Ситуационно-ролевая игра как пространство интенсивной коммуникации может выступать своеобразным тренажёром для формирования лексического навыка студентов. В игре студент сталкивается с различными коммуникативными ситуациями и может безопасно опробовать разные тактики действий. Участники ролевой игры отыгрывают собственных персонажей, руководствуясь при этом характером своей роли и внутренними убеждениями персонажа в рамках игровых реалий. В компьютерных ролевых играх вся окружающая игроков обстановка управляется компьютерной программой. Нередко такие игры рассчитаны на одного игрока и имеют предписанный сюжет, развитие которого зависит от принимаемых игроком решений. Ролевые игры по электронной почте – игры с небольшим количеством игроков и одним мастером, проводимые посредством электронной почты. Также существуют многопользовательские ролевые игры, в которых тысячи игроков взаимодействуют друг с другом через Интернет, общаясь на форумах. Индивидуальные и коллективные действия игроков представляют собой вольную импровизацию в рамках выбранных правил, а также определяют суть игры и её результат.

Ключевые слова: Ситуационно-ролевая игра, компьютерные инновации, взаимосвязанное обучение, формированию речевой компетенции.

Компьютерно-интернетные технологии привели к усилению интерактивности во всех видах деятельности людей, где имеет место публичное общение. Интернет буквально на глазах становится коммуникативно-информационной средой обитания человечества. Целью данного исследования является доказательство того, что для формирования речевой компетенции студентов может быть использована ситуационно-ролевая игра с применением компьютерных инноваций. Ролевая игра учебного назначения представляет собой моделирование воображаемой ситуации, в которой каждый участник берёт на себя определённую роль и действует соответственно этой роли. Ситуационно-ролевая игра как пространство интенсивной коммуникации может выступать своеобразным тренажёром для формирования лексического навыка студентов. В игре студент сталкивается с различными коммуникативными ситуациями и может безопасно опробовать разные тактики действий. Участники ролевой игры отыгрывают собственных персонажей, руководствуясь при этом характером своей роли и внутренними убеждениями персонажа в рамках игровых реалий. В компьютерных ролевых играх вся окружающая игроков обстановка управляется компьютерной программой. Нередко такие игры рассчитаны на одного игрока и имеют предписанный сюжет, развитие которого зависит от принимаемых игроком решений. Ролевые игры по электронной почте – игры с небольшим количеством игроков и одним мастером, проводимые посредством электронной почты. Также существуют многопользовательские ролевые игры, в которых тысячи игроков взаимодействуют друг с другом через Интернет, общаясь на форумах. Индивидуальные и коллективные действия игроков составляют сюжет игры. Действия игроков представляют собой вольную импровизацию в рамках выбранных правил, а также определяют суть игры и её результат.

Существуют пять основных этапов создания ролевой игры. Выбирается тема и определяются чёткие обучающие цели конкретной ролевой ситуации. Затем необходимо подобрать нужный языковой материал в соответствии со сценарием игры. Для этого лучше всего использовать приём кластера. В групповой работе кластер служит своеобразным каркасом для идей группы, что позволяет студентам приобщиться к ассоциациям и взаимосвязям, которые каждый из них создаёт в процессе игры. Длительность игровой ситуации может варьироваться от одного часа аудиторных занятий до целого семестра в зависимости от целей обучения. Игра проектируется таким образом, чтобы студенты, разделённые на группы, общались друг с другом как внутри своей группы, так и с членами других групп. Предварительная информация по учебно-игровой ситуации готовится и выдаётся участникам заранее для полного понимания концепции игры. Это необходимо, чтобы студенты могли выстроить свою стратегию и создать личностный мотив к участию в игре у каждого студента, который и будет являться движущей силой иноязычного общения. Далее определяются этапы игровой ситуации. Целесообразно завершать каждый этап подведением итогов и исправлением допущенных недочётов. Каждая обучающая ролевая игра проводится в ситуации конфликта (решения проблемы), тем самым каждая роль в игре вызывает эмоциональное напряжение, мобилизацию профессиональных и интеллектуальных особенностей. Проблемная ситуация представляет собой ситуацию затруднения, в процессе разрешения которой приобретаются знания, формируются новые умения и навыки. Она включает в себя три основных компонента: потребность обучаемого в новом знании или способе действия; неизвестное знание, которое он должен усвоить; достигнутые знания, умения и навыки обучаемого, усвоенные в ходе предшествующей учёбы. Ролевая игра может рассматриваться как ситуативно-вариативное упражнение, выполняя которое, студенты получают возможность для многократного повторения речевого образа в условиях, максимально приближенных к реальной коммуникации со всеми присущими ей признаками: эмоциональностью и целенаправленностью речевого воздействия. Большое значение имеет расположение участников игры в аудитории таким образом, чтобы все находились в контакте друг с другом и с преподавателем. Каждому из участников выдают «ролевую карту», на одной стороне которой содержится информация об общем контексте игры, а на другой – информация только о данном действующем лице, что помогает выстраивать тактику своего поведения в заданной ситуации. Моделирование проблемных ситуаций на занятиях по изучению иностранного языка предполагает выделение следующих видов ролей: врождённые (пол и возраст участника), приписанные (национальность или принадлежность к социальной группе), приобретённые (конкретизация профессии), действенные (круг действий в данной ситуации), функциональные (определяющие функции общения). Особая роль в проведении ролевых игр

отводится преподавателю. Преподаватель может выступать в качестве помощника-подсказчика в том случае, если по ходу игры возникает необходимость в расширении словарного запаса студентов. В определённых случаях учитель может быть и участником игры, если сценарий предполагает сюжетную линию, которую должен вести человек с более высоким уровнем языковой компетенции. На заключительном этапе игры проводится оценка результатов и подведение итогов со стороны преподавателя, который, зная о разном уровне языковой компетенции студентов, даёт различные задания каждому участнику: написать статью по данной проблеме, подготовить доклад или реферат, резюмировать обыгранную ситуацию. Проведение ролевых игр активизирует возможности личности и коллектива, повышает необходимые профессиональные навыки и личностные качества молодых специалистов, формирует социально-статусные и ролевые взаимоотношения между персонажами учебно-ролевой ситуации, а также нравственные взаимоотношения между участниками ролевой деятельности. Практика показывает, что студенты готовятся к занятиям с интересом, занимаются самостоятельной работой, используя элементы проектной деятельности и формируя навыки переработки текста.

Современные дидактические технологии – это процессная система совместной деятельности обучающихся и преподавателя по проектированию, организации и корректированию образовательного процесса с учетом технических и человеческих ресурсов при их взаимодействии. Интерактивные методы преподавания предполагают большую активность обучаемого, его творческое переосмысление полученных знаний. Целью данного исследования является доказательство того, что любой метод обучения обогащается за счет интеграции в него информационных компьютерных технологий. На занятиях по изучению иностранного языка могут использоваться все виды современных образовательных технологий с применением цифровых ресурсов (электронных книг, цифровых учебных пособий, онлайн-семинаров, презентаций), а также соответствующих методов (дистанционное обучение). Научная новизна исследования состоит в системном описании современной образовательной парадигмы, строящейся на применении ситуационно-ролевой игры и компьютерных средств обучения, в основе которых лежит не передача готовых знаний, умений и навыков, а формирование и привитие обучающимся умений самообразования. В ходе работы были использованы следующие методы исследования: а) теоретические – анализ и синтез; б) эмпирические – опытно-экспериментальная работа, наблюдение, интервью, контент-анализ высказываний студентов. Преподаватель при конструировании своего занятия должен определить основополагающий метод обучения в связи с поставленной целью. На первом этапе исследования была поставлена цель, определены задачи

исследования, изучена специальная литература. На втором этапе были рассмотрены основные группы методов обучения иностранным языкам с использованием технических средств, были опробованы ориентационные игры. На третьем этапе разрабатывалась методика, базирующаяся на рассмотренных принципах обучения русскому языку с применением цифровых ресурсов. На четвертом этапе проводилось сравнительно-экспериментальное обучение с целью подтверждения результатов исследования. Апробация результатов исследования была осуществлена в ходе практической работы по изучению русского языка на занятиях со студентами. В процессе игры осуществлялось наблюдение за действиями студентов, а также было взято интервью у основной части участников. Анализ полученных данных позволил получить следующие выводы: а) участники ситуационно-ролевой игры отметили, что игровой формат является помощником в процессе получения речевой компетенции и формировании лексического запаса студентов; б) участники опытно-экспериментальной работы признали, что с помощью ролевой игры им удалось сформировать навыки диалогического общения, которыми они смогут воспользоваться в своей дальнейшей жизни.

На сегодняшний день информационные компьютерные технологии заняли прочное место в процессе обучения иностранным языкам. Они являются эффективным педагогическим средством изучения иноязычной культуры и формирования коммуникативных навыков, улучшают качество усвоения материала, позволяют индивидуализировать процесс обучения и дают возможность избежать субъективности оценки. В современной науке существует много различных подходов к определению термина “информационно-коммуникационные технологии”. Согласно словарю Педагогического обихода (под редакцией Л.М. Лузиной), ИКТ – это совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества. В современных источниках ИКТ представляют собой широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет). При этом работа студентов на занятии носит характер общения с преподавателем с помощью интерактивных компьютерных программ и аудиовизуальных средств. К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам информационно-компьютерных технологий относятся: электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора; электронные энциклопедии и справочники; тренажеры и программы тестирования; образовательные ресурсы

Интернета; DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями; видео и аудиотехника, интерактивная доска; научно-исследовательские работы и проекты. Среди средств новых информационных технологий одно из ключевых мест занимают компьютерные обучающие программы. Основным критерием классификации компьютерных программ считается степень самостоятельности студентов в ходе работы с этими программами. Организационные формы занятий с использованием инновационных технологий могут быть различными: аудиторные занятия, самостоятельная работа во внеаудиторное время. С этой точки зрения многие программы являются универсальными, и характер работы с ними зависит от установки, которую преподаватель даёт перед началом работы. Компьютерные обучающие программы позволяют тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, способствуют формированию лингвистических способностей, создают коммуникативные ситуации, автоматизируют языковые и речевые действия, а также обеспечивают реализацию индивидуального подхода и самостоятельной работы студентов. Систематическое использование компьютерных программ способствует развитию творческого мышления обучающихся, формированию мотивационной готовности к применению приобретённых компетенций в реальных ситуациях. В рамках компьютерной дидактической программы решается ряд задач обучения, которые можно представить тремя группами. К первой группе можно отнести задачи проверки уровня знаний, умений и навыков студентов, их способностей, склонностей и мотиваций, для которых обычно используют соответствующие программы психологических тестов и экзаменационных вопросов. Вторая группа задач связана с регистрацией и статистическим анализом показателей усвоения учебного материала: определение времени решения задач, определение общего числа ошибок. Эта группа задач направлена на поддержку и реализацию основных элементов программированного обучения. Третья группа задач компьютерных обучающих программ связана с решением задач подготовки учебного материала, контрольных заданий, лабораторных работ и самостоятельных работ студентов, адаптации материала по уровням сложности. Деятельность обучающихся и преподавателя рассматривается как взаимодействие, как сотрудничество при ведущей роли преподавателя. В современной методике преподавания наблюдается стремление приблизить условия учебного процесса к условиям современной коммуникации. Существует такой термин “взаимосвязанное обучение”. Под данным словосочетанием понимается параллельное и сбалансированное формирование четырех видов речевой деятельности на основе общего языкового материала в рамках их последовательно-временного соотношения. Аудирование, говорение, чтение и письмо являются то целью, то средством обучения. Обязательным является общий языковой материал. Это способствует лучшему усвоению материала через активизацию слуховых, зрительных и моторных анализаторов. Конечной

целью изучения иностранного языка является овладение навыками неподготовленной речи, как монологической, так и диалогической. Одной из основных форм речевого общения является диалогическая речь. При обучении русскому языку диалогическая речь является одним из неотъемлемых компонентов, так как большую часть разговорной речи занимает именно диалогическая речь, которая является формой социально-речевого общения, основой сотрудничества и взаимопонимания между людьми в процессе совместной деятельности. Диалог представляет собой процесс общения двух и более собеседников-партнеров, поэтому в рамках одного речевого сообщения каждый из участников поочередно выступает в качестве говорящего и слушающего. Реплика второго собеседника может продолжать, подхватывать предшествующую реплику или повторять ее. Диалогическую речь нельзя спланировать, так как речевое поведение одного партнера зависит от речевого поведения другого. Основная цель участников общения – поддержание речевого взаимодействия, в ходе которого между собеседниками происходит последовательный обмен разнообразными по своему функционально-коммуникативному назначению высказываниями, объединенными ситуативно-тематической общностью.

Предложения диалогической речи отличаются определёнными особенностями, к которым относятся: разнообразие особых предложений неполного состава, свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания, преобладание простых предложений, использование речевых клише, присутствие модальных слов, междометий, различные интонационные конструкции. Обучение диалогической речи непременно должно стимулироваться наглядностью, прослушанным либо прочитанным текстом, презентацией или вербально заданной ситуацией.

В методике преподавания иностранных языков сложились два пути обучения диалогической речи – дедуктивный и индуктивный.

При дедуктивном подходе обучение начинается с целого диалогического образца, рассматриваемого в качестве структурно-интонационного эталона для построения аналогичных диалогов. Обучение начинается с того, что диалог прослушивается целиком, заучивается наизусть, затем происходит варьирование его лексического наполнения, отработка элементов, и, наконец, обучаемые подводятся к ведению диалогов на ту же тему, что и разучиваемый.

Второй подход – индуктивный – предполагает путь от усвоения элементов диалога к самостоятельному его ведению на основе учебно-речевой ситуации. Этот подход важен тем, что с первых же шагов направляет на обучение взаимодействию, лежащему в основе диалогической речи, способствует становлению речевых умений и навыков в процессе общения. На первый план

выступает задача научить студентов самостоятельно планировать речевые действия через осознание мотивов, целей, результатов действия.

В методике выделяют свободные и стандартные диалоги (диалоги этикетного характера). Стандартные диалоги обслуживают типовые ситуации с четко закрепленными ролями (учитель – ученик, покупатель – продавец, врач – пациент) и предполагают использование стереотипного языкового материала. К свободным диалогам традиционно относятся беседы, дискуссии, интервью, т.е. те формы речевого взаимодействия, где изначально общая логика развития разговора не фиксируется социальными речевыми ролями. Граница между свободными и стандартными диалогами в реальном общении очень подвижна, эти разновидности диалогов могут легко трансформироваться в ходе развития речевого общения в зависимости от изменения ситуации.

В соответствии с методическими требованиями, а также с учетом системности упражнений и контролем овладения диалогическими единицами в обучении диалогической речи выделяются три этапа, учитывающих специфику речевых навыков при выполнении речевых действий.

Целью первого этапа обучения в цикле практических занятий является формирование речевых навыков и развитие умений диалогической речи. Овладение набором речевых действий позволяет участвовать в учебной коммуникации в объеме одного диалогического единства, построенного на изучаемом лексико-грамматическом материале. Задачей второго этапа обучения диалогической речи является совершенствование умений речевой деятельности. Основным активизирующим фактором на этом этапе является прием взаимного стимулирования, когда при подготовке учебного микродиалога каждый студент, работая в паре, должен составить не только реагирующую реплику, но и стимулирующую. Задачей третьего этапа обучения речевой деятельности является развитие умений диалогической речи высшего уровня, под которым понимается способность обучаемых участвовать в развернутом диалоге в учебной ролевой ситуации. Студенту предоставляется полная самостоятельность в определении предмета речи, в выборе речевых действий в заданной ситуации.

В разработанной обучающей методике результативность обеспечивается интенсификацией когнитивного процесса путем стимуляции интереса учащихся посредством применения цифровых ресурсов. Экспериментальная проверка эффективности предлагаемой методики позволяет сделать вывод, что компьютерно-интернетные технологии привели к усилению интерактивности не только в информатике, но и во всех видах деятельности людей, где есть публичное общение. Использование информационно – коммуникационных технологий на уроках иностранного языка раскрывает огромные возможности компьютера как эффективного средства обучения.

В разработанной обучающей методике результативность обеспечивается интенсификацией когнитивного процесса путем стимуляции интереса учащихся посредством применения цифровых ресурсов. Экспериментальная проверка эффективности предлагаемой методики позволяет сделать вывод, что компьютерно-интернетные технологии привели к усилению интерактивности не только в информатике, но и во всех видах деятельности людей, где есть публичное общение. Использование ролевой игры с применением компьютерных технологий на уроках иностранного языка способствует успешному формированию речевой компетенции молодого специалиста.

Литература:

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. – Москва: МЭСИ, 2000. – 141 с.
2. Мечковская Н.Б. История языка и история коммуникации: от клинописи до Интернета. – Москва: Флинта: Наука, 2009. – 484 с.
3. Михайлычев Е.А. Технология стандартизации дидактических текстов. // Школьные технологии. 2001, № 5.

Fedina O.A.

Turkmen National Institute of world languages named Dovletmamet Azadi

The use of role-playing games and computer innovations in the formation of the speech competence of a young specialist

Computer technologies have led to an increase in interactivity in all types of people's activities where public communication takes place. The purpose of this study is to prove that a situational role-playing game with the use of computer innovations can be used to form the speech competence of students. A role-playing game for educational purposes is a simulation of an imaginary situation in which each participant assumes a certain role and acts according to this role. A situational role-playing game as a space of intensive communication can act as a kind of simulator for the formation of students' lexical skills. In the game, the student is faced with various communicative situations and can safely try out different tactics of action. Participants in a role-playing game act out their own characters, guided by the nature of their role and the internal beliefs of the character within the game realities. In computer role-playing games, the entire environment around the players is controlled by a computer program. Often these games are single-player and have a predetermined storyline that depends on the player's choices. Role-playing games by e-mail games with a small number of players and one player, conducted by e-mail. There are also multiplayer role-playing games in which thousands of players interact with each other over the Internet by chatting on forums. The individual and collective actions of the players represent free improvisation within the framework of the chosen rules,

Keywords: situational role-playing game, computer innovations, interconnected learning, the formation of speech competence.

Работа выполнена при финансовой поддержке Государственного комитета по стипендиям КНР (в рамках гранта № 202109010128)

Цзинь Пин

Санкт-Петербургский политехнический университет

Петра Великого

jinp539@gmail.com

Гастрономическая лексика китайского языка: культурные доминанты

Статья посвящена анализу культурных доминант китайской гастрономической лексики. Акцент поставлен на семасиологическом аспекте, то есть на смысловых акцентах в гастрономических номинациях. Именно в этом аспекте автор рассматривает названия традиционных китайских блюд, в которых нашли отражение особые эстетические, семиотические и религиозно-философские взгляды народа Китая.

Ключевые слова: лексика, гастрономическая картина мира, номинация, культурная доминанта.

Еда как постоянный атрибут человеческого быта более, чем какая-либо другая повседневная реалья, отражает уникальность национального мировосприятия, а потому обязательно транслирует национально-культурные коннотации, свойственные данному социуму. Такая трансляция неизменно выводит исследователей номинаций гастрономических феноменов на понятия языковой и гастрономической картин мира. Эту идею довольно точно выразил В.Н. Манакин, отметивший, что «гастрономическая картина мира тесно связана с языковой картиной мира, с образом сознания, отраженным языковыми средствами, и с моделью знаний о концептуальной системе, представленной языком» [2, с. 200]. Гастрономическая картина мира реализуется в фонде гастрономических номинаций, метафор, соответствующих фразеологических единиц и пословиц. Она может быть использована для выявления культурных различий между людьми, которые влияют на номинацию кухонь и приводят к тому, что каждый язык имеет свои уникальные лексические единицы для наименования определенных продуктов или блюд [1].

Предметом нашего внимания является китайская гастрономическая лексика, которая имеет яркую культурную специфику, и, прежде всего, – в принципах номинации. Фактическим материалом нашего исследования послужили такие источники, как «Китайский гастрономический кодекс» Сюй хайжун, «Классические блюда» Ван юнь, «Иллюстрированная классическая еда: вкусы прошлого и настоящего» под редакцией Хуан даоцзина, Хао шанцини.

Анализ языкового материала показывает, что в основе процесса номинации китайских блюд лежит обращение к эстетическим критериям: китайцы, называя блюда, ставят в первую очередь акцент на красоте звука и образности, предпочитая простые и лаконичные формы языка. Эстетические критерии трансформируются в культурные доминанты, обладающие исключительной национальной спецификой. Рассмотрим их.

22. «Прекрасный символизм».

Китайцам свойственно вкладывать особый смысл в названия традиционных блюд. Например, очень часто они таким образом обращаются к Всевышнему с молением об удаче. Сюда же мы отнесли бы и пожелания здоровья, счастья и мира, которые многократно дублируются в разных образах.

Так, в китайской философии еды рыба часто выступает ключевым ингредиентом подобного блюда. На традиционном новогоднем столе в Китае обычно обязательно присутствует блюдо 红烧鱼 hóng shāo yú – ‘Тушеная рыба в соевом соусе’. Об этом блюде мы узнаем, что оно является одним из самых известных блюд в кухне Чжэцзяна. Представляет собой приготовленного на пару маринованного серебряного карпа, сазана или карася с добавлением лука, имбиря и красного перца. Поливается горячим маслом. Рыба – основа этого блюда – символизирует достаток наступающего нового года, так как в китайском языке рыба 鱼 yú произносится так же, как и слово ‘излишек’ 余 yú.

Другим из обязательных блюд для новогоднего ужина является 滚雪羹 guǐ xuě fēng nián. Название этого блюда переводится примерно как ‘Много снега – много хлеба’ или ‘Снег глубок – год хорош’. В любом случае, основой номинации является лексема 雪 ‘снег’. Это одно из вегетарианских блюд в кухнях Сычуань и Хунань, приготовленное из яиц, гинкго, брокколи, белых грибов, орехов кешью и чили, обжаренных с перемешиванием. Яичный белок в этом блюде сравнивают с белым снегом, а смесь зеленого, белого, желтого, красного и других цветов – с обильным урожаем в наступающем году, что выражает пожелание жить в достатке.

К этой же лексической группе относятся и названия свадебных блюд, передающих добрые напутствия молодоженам.

红枣桂圆莲子羹 hóng zǎo guì yuán lián zǐ gēng – ‘Крем-суп с красным унаби, лонганом, семенем лотоса’. Это традиционная ханьская закуска из красных фиников, корицы и семян лотоса, сваренных в воде. Блюдо символизирует большое потомство новой семьи. Лексема 子 переводится как ‘ребёнок’, и именно она наполняет символическим смыслом название, которое очень скрупулезно передает состав ингредиентов блюда.

23. «Единство трех религий».

Конфуцианство, даосизм и буддизм составляют традиционную религиозную культуру Китая. На протяжении пяти тысяч лет китайской цивилизации формировалась идея «единства трех религий», которая нашла самобытное отражение в названиях китайских блюд. Так, в конфуцианской кухне номинация блюд тесно связана с политическим статусом потомков Конфуция, то есть с первоклассным чином в имперском правительстве.

第一等 yī pīn gāo – ‘Тушеные овощи и мясо первого класса’. Это суп, приготовленный из различных ценных ингредиентов, таких как курица, свиные копыта, утка, морской огурец и рыбы брюшки. Именно лексема 菜 в сочетании со счетным словом 碗 даёт истинное название этому блюду. Аналогичный способ номинации применяется и в названиях таких блюд, как 第一等豆 yī pīn dòu fǔ – ‘Тушеный соевый творог первого класса’, 第一等海參 yī pīn hǎi shēn – ‘Тушеный трепанг первого класса’.

Под влиянием буддийской идеологии, акцентирующей идею свободы от насилия над живыми существами, в Китае сформировался особый вегетарианский стиль питания. В буддийских блюдах отсутствует естественный животный ингредиент и преобладают растительные продукты. Например, блюдо 羅漢菜 luó hàn cài, которое переводится как ‘Зелень бессмертных, постная пища небожителей (блюдо из овощей или из мха и водорослей)’, состоит из обжаренного с разными грибами шпината, голландской фасоли, сельдерея, зеленых побегов бамбука и зеленого перца. Иногда этому блюду дается перевод ‘Восторг Будды’, который, как нам кажется, ближе к истине, поскольку 羅漢 означает того, кто почитает буддизм, а 菜 означает блюдо. Следовательно, само название 羅漢菜 наиболее точно отражает идею «любимое блюдо тех, кто любит Будду».

Но есть и более простые номинации, сохраняющие в своей внутренней форме лексические компоненты-названия составляющих ингредиентов. Так, в названии блюда 蔬食 sù yú chī – ‘Вегетарианские акулы плавники’, которое состоит из сушеной цветной капусты, ростков соевых бобов, спаржи, грибов, шпината, приправленных многочисленными специями, мы находим лексические компоненты 魚 ‘рыба (акула)’ и 菜 ‘плавник’.

Даосизм отстаивает идею здоровой пищи, поэтому номинация многих блюд тесно связана с данной идеей. Сам состав блюд свидетельствует о вкусных, полезных и необычных ингредиентах. Например, в блюде 太極丸仔 tài jí wán zǐ, которое переводится как ‘Тефтели Тайсю’. С точки зрения лингвиста, самым важным компонентом данной номинации следует признать имя создателя этого блюда – имя собственное 太極 . С точки же зрения философии даосизма, важным является состав блюда: это суп с фрикадельками из голубя с яичным белком, солью, соком лука-шалота, кулинарным вином и соевым соусом. Но встречаются названия блюд, практически иконически передающие

этот состав, ср. в 菜皮鸡 chén pí jī – ‘Курица с цитрусовой кожурой’, где 皮 ‘цитрусовая кожура’, а 鸡 ‘курица’. Само же блюдо готовится из цыпленка и сушеного чили в качестве основных ингредиентов с добавлением спелой, высушенной на солнце апельсиновой цедры.

24. «Гуманистические черты и исторические аллюзии».

Следует сказать, что топонимы играют важную роль в номинации блюд китайской кухни. Очень часто блюда называются по месту рождения какого-либо исторического деятеля, а также, возможно, прославления знаменательного события. Например, в названии 阳州炒饭 yángzhōu chǎo fàn – ‘Жареный рис по-янчжоуски’ присутствует топоним 阳州 ‘Янчжоу’, город в провинции Цзянсу, в котором это блюдо впервые попробовал император Ян династии Суй в 610 году нашей эры.

На «географию» происхождения блюда указывает и название 德州扒鸡 dézhōu pá jī – ‘Тушеный цыпленок по-дэчжоуски’. Это традиционная закуска из города Дэчжоу (德州) провинции Шаньдун, приготовленная из более, чем двадцати видов китайских трав, включая курицу, перец, бадьян, корицу, гвоздику, дудник даурский, травянистые плоды, цедру, кардамон, имбирь, яшмовые плоды, палочку корицы и корицу.

В то же время аллюзии многих номинаций блюд имеют и другое историческое и культурное происхождение, к которым можно отнести имена собственные исторических личностей, мифы, фольклор и др. [4]. К таким номинациям относится, например, 太白鸭 tàibái yā – ‘Утка Ли Бай’. В качестве основного ингредиента в этом блюде используется утка, приготовленная на пару с высокосортным шаосинским вином Хуадяо и многочисленными пряными, острыми приправами. Это блюдо связано с поэтом династии Тан Ли Бай (李白). Согласно легенде, Ли Бай был неудачлив в своей официальной карьере, поэтому он сам приготовил это блюдо, чтобы получить возможность встретиться с императором Тан Сюаньцзуном. В результате он получил от императора похвалу и высокую оценку за блюдо.

东坡肉 dōngpō ròu – ‘Мясо Донгпо’. Это традиционное ханьское блюдо из региона Цзяннань, принадлежащее к семейству кухни Чжэцзян, приготовленное из свиной грудинки, тушенной с различными ингредиентами. Это блюдо связано с поэтом Северной песни Су Ши. Су Ши также известен как Су Донгпо (苏轼). Когда он был чиновником в Ханчжоу, он взял на себя инициативу

повести людей на строительство и ремонт плотины. Поэтому жители Ханчжоу в знак благодарности подарили ему рисовое вино и свинину. Су Ши поручил своей семье приготовить свинину и вино в соответствии со своим методом запекания и угостил жителей. Жителям очень понравилось это блюдо, и оно распространилось и по сей день.

□ □ □ □ bàwáng bié jī – ‘Прощай моя наложница’, дословно ‘баван’ (□ □) прощай (□) жена (□)’. Традиционное знаменитое блюдо в Суцяне, провинция Цзянсу. Оно готовится на пару из черепахи и курицы, свежего бульона, китайской водки, соли, зеленого лука, имбиря, ветчины, грибов шиитакэ и ростков бамбука. Блюдо было создано жителями Суцзяня в память о Сян Юе, герое государства Чу, который сыграл важную роль в свержении тиранической династии Цинь, и его женщине – Юй Цзи.

ㄣ ㄣ ㄣ yóu tiáo guǐ – ‘Жареная хлебная палочка’. Говорят, что предатель Цинь Хуэй, канцлер в начале правления династии Южная Сун, оклеветал и подставил Юэ Фэя – генерал династии Южная Сун. Люди так ненавидели Цинь Хуэя, что выразили свой гнев, поджарив длинную полоску лапши. В номинации блюда мы находим лексические компоненты, указывающие на знаменитые реалии: ㄣ – ‘жареный’ и ㄣ – ‘палочка’.

Таким образом, номинации традиционных китайских блюд полны национальной мудрости, эстетических ценностей и ценны историческими аллюзиями. Однако они обладают и высокой литературной ценностью. В них отражены поэтические воззрения китайского народа на мир, его стремление к благословенной жизни, освященное религиозными идеями конфуцианства, даосизма и буддизма.

Литература

25. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – Москва : Гнозис, 2017. – 248 с.
26. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. – Киев : Знания, 2018. – 327 с.
27. Ван юнь 王 俊 . Цзиндянь мин цай 金 典 名 菜 [Классические блюда]. – Пекин: Нунцунь дуу чубань 学 苑 出 版 社 , 1999. – 239 с.
28. Жунь чэн юй 郑 晨 宇 . Фухань ханьюйянь сюцы тэсэ юй вэньхуа нэйхань дэ чжунго цай 中 国 名 菜 [Названия китайских блюд с

- риторическими особенностями и культурными коннотациями китайского языка] // Хэбэй цзинмао дасюэ сюэбао □ □ □ □ □ □ □ □ [Журнал Хэбэйского университета экономики и бизнеса]. – 2016. – № 16. – С. 34-37.
29. Сюй хайжун □ □ □ . Чжунго мэйши дадянь □ □ □ □ □ □ [Китайский гастрономический кодекс]. – Пекин : Хуася чубань шэ □ □ □ □ □ , 2000. – 4164 с.
30. Цзиндянь мэйши тушо: гуц зинь чжи вэй □ □ □ □ □ □ -□ □ □ □ [Иллюстрированная классическая еда: вкусы прошлого и настоящего] / Под ред. Хуан даоцзина □ □ □ , Хао шанцини □ □ □ . – Шанхай : Шанхай вэньи чубань цзун шэ □ □ □ □ □ □ □ □ , 2007. – 327 с.
31. Чжун анъни □ □ □ . Лунь чжунго цаймин чжун дэ вэньхуа нэйхань □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ [О культурном значении названий блюд китайской кухни] // Сямэнь дасюэ сюэбао □ □ □ □ □ □ [Журнал Сямыньского университета]. – 2006. – № 1. – С. 79-80.

Jin Ping

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

Chinese Gastronomic Vocabulary: Cultural Dominants

The article is devoted to the analysis of the cultural dominants of the Chinese gastronomic vocabulary. The emphasis is placed on the semasiological aspect, that is, on the semantic accents in gastronomic nominations. It is in this aspect that the author considers the names of traditional Chinese dishes, which reflect the specific aesthetic, semiotic and religious-philosophical views of the Chinese people.

Keywords: vocabulary, gastronomic picture of the world, nomination, cultural dominance.

Цзян Тао

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

caiyueang@yandex.ru

К перспективам развития учебника по РКИ с использованием современных технологий

В данной статье рассматривается необходимость и важность обновления учебника по РКИ путем совмещения с современными технологиями; анализируются возможные направления развития учебника с поддержкой современных ИКТ; предупреждаются трудности при использовании существующих учебников с использованием современных технологий и предоставляются соответствующие решения.

Ключевые слова: современные технологии, учебник по РКИ, приложения к учебнику, перспективы развития учебника.

В последние 20 лет бурно развиваются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), что сильно изменило образ жизни всего человечества. Прошедшие 3 года пандемии COVID-19 оказало большое влияние на процесс цифровизации образования и обновление учебных инструментов [2, с. 16]: обучение проводилось в онлайн-режиме, на занятиях часто использовались Интернет-ресурсы. В настоящее время очень редко встречаются взрослые учащиеся, у которых нет планшета или смартфона.

Но процесс обновления учебников оказывается не столь быстрым. На данный момент большинство учебников по РКИ остается в бумажном виде. В связи с техническим ограничением в следующие 5–10 лет традиционный бумажный учебник все еще будет иметь статус основного учебника при работе со студентами, особенно при очном обучении. При дистанционном обучении во время пандемии COVID-19 большинство студентов все еще училось по традиционным учебникам, пользовавшимся популярностью 5, 10, даже 20 лет назад. Но в то же время следует отметить, что с внедрением в жизнь современных гаджетов с мощной технической поддержкой традиционный учебник сегодняшним студентам оказывается все более скучным, что и является наиболее очевидным недостатком, который проявляется в настоящее время в практике обучения РКИ.

Однако появление новых мощных технических средств позволяет нам добавлять и к традиционному учебнику что-то новое. Это не значит, что необходимо расширять учебное содержание и повышать нагрузку студентов. Новые технологии дадут учебнику возможность стать более наглядным и вызывать интерес учащихся.

Учебник обычно состоит из текстов, комментариев к текстам, упражнений, словаря, фонетических, лексических, грамматических и социокультурных материалов. Эти структурные компоненты учебника, сформировавшиеся еще в эпоху бумажных учебников, будут оставаться и в эпоху электронного учебника. Современные технологии имеют возможность повысить эффективность работы преподавателей и студентов во всех компонентах учебника, позволяют учебнику стать более подходящим к индивидуальной работе учащихся.

Важно, что наличие технической поддержки в учебнике позволит в значительной степени расширить возможности учебника к комбинации полезных Интернет-ресурсов [3, с. 382]. С внедрением современных технологий в жизнь и углублением этого процесса много опытных преподавателей по РКИ или самих учащихся, практикующихся в качестве блогеров, начали публиковать свои работы или делиться своим опытом в Интернете. Эти ресурсы часто довольно неплохого качества, но, к сожалению, практически не систематизированы. Авторы будущих

учебников могут присоединить эти ресурсы к своим материалам, в свою систему, размещать их в нужном месте, чтобы пользователи учебников могли не тратить время на их поиск. Можно порекомендовать использовать QR-коды в качестве доступа к дополнительным Интернет-ресурсам. Сканируя код, пользователи могут перейти к этим ресурсам. Такие коды можно сделать на сайтах **Генератора QR кода** (<https://qr-online.ru/>), **QR Coder** (<http://qrcoder.ru/>), **STQR** (<https://www.stqr.ru/generator/>) и др.

К традиционному учебнику обычно прилагается диск с аудиозаписью учебных текстов и примерными презентациями уроков. А в компьютерах, произведенных в последние годы, уже нет собственного дисковода для компакт-дисков. То есть студентам сложно работать с дисками, им более удобно приобретать эти учебные ресурсы из Интернета. Сегодня пользуются популярностью следующие сервисы облачного хранилища данных: **Google Drive** (<https://drive.google.com/>), **Яндекс Диск** (<https://disk.yandex.ru>), **Пан** (<https://pan.baidu.com>) и др. Технология облачного хранилища данных позволяет не прилагать диск к бумажному учебнику. Нужно лишь напечатать на обложке учебника QR-код как доступ к приложениям, которые раньше сохранялись в компакт-диске.

Можно также прилагать к основному тексту QR-код для перехода на видеоролик чтения текста. Таким образом, студенты могут обращать внимание на мимику и жесты читателя при чтении, с большей наглядностью понимать русскую интонацию и имитировать ее в своей речи.

В традиционном учебнике к тексту обычно в качестве наглядности прилагается несколько картинок. Но их наличие иногда не помогает учащимся понимать полный текст, так как их количество недостаточно, не говоря уже об их качестве. Гораздо эффективнее было бы прилагать к учебному тексту видеоролик из многих картинок, сюжет которого совпадает с текстом, а текст прилагается к такому видеоролику субтитрами. Это способствовало бы учащимся быстрее понимать текст, меньше прибегая к переводу. Если видеоролик содержит звучащий текст, то это в определенной степени помогло бы развитию способности у студентов к аудированию на изучаемом языке. По аналогии при обучении страноведению в рамках преподавания РКИ также рекомендуем совместить текст с наглядными материалами. Понятно, что такая работа потребует от преподавателя немало времени и по существу творческих усилий, однако и эффект от подобной работы может быть очень высоким.

В традиционном учебнике по РКИ к концу урока или всего учебника прилагается словарь. Обучающиеся, особенно китайские, склонны к запоминанию новых слов механическим способом: пишут в тетради новые русские слова и их перевод на родной язык несколько раз, чтобы их

запомнить. Хотя все больше преподавателей и учащихся осознано низкую эффективность такого пути расширения словарного запаса, но пока еще мало кто предлагает какое-либо решение проблемы. Однако Интернет уже предложил довольно разнообразные решения работы со словарем, в том числе и игровые. Наличие игры вместо традиционного напечатанного упражнения способствует быстрейшему запоминанию слов, одновременно знакомит, как употреблять изученные лексические единицы в речи. (Вышеизложенные возможности можно реализовать на сайтах **Wordwall** (<https://wordwall.net>), **Quizlet** (<https://quizlet.com>), **Quizizz** (<https://quizizz.com>) и др.)

Большое количество традиционных упражнений в используемых учебниках снижает активность и мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, студенты испытывают сильную психологическую нагрузку. Вот почему при использовании учебника преподавателю, не говоря уже об авторах при составлении будущих учебников, необходимо превращать как можно большее количество языковых упражнений в форму интерактивной игры, полностью учитывая психологические особенности современных обучающихся.

Иногда студенты считают, что обычная длительность урока (45 мин. Или 90 мин.) не подходит всем в одинаковой степени по темпу изучения: они могут быть сосредоточенными только 15 минут. В остальное время важное содержание урока подвергается рискам потери и упущения. По результатам ряда исследований в психологии современникам удобнее принимать информацию в форме небольших текстов и недлительных видеороликов [1, с. 6]. Поэтому, на наш взгляд, полезно к каждому важному моменту в учебнике прикрепить соответствующее объяснение в виде текста или видео.

Хотя на практике обучения, если нет этих приложений к учебнику, преподаватель и сам ищет подходящие ресурсы для работы с учащимися, но наличие готовых материалов в учебнике позволит:

- 1) преподавателям сэкономить время на поиск;
- 2) самоучкам владеть соответствующими знаниями без руководства преподавателя;
- 3) осуществлять справедливость обучения между разными вузами, использующими такие учебники.

Более того, следует отметить, что важной предпосылкой работы студентов с учебником с современной технической поддержкой является наличие у них мобильных гаджетов.

Суммируя вышеизложенное, мы можем прийти к следующему заключению. Современные технологии могут в значительной мере обогатить все еще популярные учебники, увеличив количество и повысив качество приложений к учебнику. С использованием современной

технической поддержкой главное содержание учебника может гармонично работать с приложениями. Однако хочется надеяться, что будут созданы и совсем новые учебники по русскому языку с использованием современных технологий, когда преподаватели смогут свободно менять контент приложений в зависимости от развития общества и нужности самого обучения языку, не говоря уже о конкретных условиях преподавания: целей обучения, отведенного на обучение времени, характеристик самих учащихся и под.

Развитие технологий, безусловно, приведет ко все большей эффективности обучения.

Литература

1. Кулакова А.Б. Поколение Z: теоретический аспект // Вопросы территориального развития. – 2018. – №2 (42). – С. 1–10.
2. Плужникова Н.Н. Цифровизация образования в период пандемии: социальные вызовы и риски // Logos et Praxis. – 2021. – №1. – С. 15–22.
3. Родионова Е.М., Ханжина А.А. Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Царскосельские чтения. – 2014. – №XVIII. – С. 380–383.

Jiang Tao

Pushkin State Russian Language Institute

Prospects for the development of textbook on Russian as a foreign language using modern technologies

This article discusses the need and importance of updating the Russian as a foreign language textbook by combining it with modern technologies; analyzes possible directions for the development of the textbook with the support of modern ICT; anticipates difficulties in using existing textbooks using modern technologies and provides appropriate solutions.

Keywords: modern technologies, textbook on Russian as a foreign language, supplement to the textbook, prospects for the development of the textbook.

Чалова Ольга Валерьевна

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

ovelikoborceva@yandex.ru

Интонация vs эмоции в части «Говорение» тестов ТРКИ-2 и ТРКИ-3 (задания 9-12)

Статья посвящена части тестов ТРКИ-2 / В2 и ТРКИ-3 / С1 (субтест «Говорение», задания 9-12), направленной на контроль умения корректно использовать интонационные средства русского языка для выражения определенных намерений. На данный момент подготовку к тестированию осложняют синонимия интонационных конструкций, широкая вариативность и отсутствие полноценных научно-методических описаний способов выражения эмоций в русском языке.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тестирование на уровень ТРКИ-2, ТРКИ-3, говорение, интенции, русская интонация, выражение эмоций.

Поводом для данной статьи послужила высокая степень расплывчатости требований к заданиям 9-12 части «Говорение» Типового теста по русскому языку как иностранному на

втором и третьем сертификационных уровнях (ТРКИ-2, ТРКИ-3). Напомним, что успешное прохождение теста ТРКИ-2 свидетельствует о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции иностранного учащегося во всех сферах общения и открывает возможность вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста гуманитарного, инженерно-технического, и естественно-научного профилей. Наличие сертификата этого уровня владения необходимо для получения диплома бакалавра и/или магистра по окончании российского вуза. Успешное прохождение теста следующего уровня - ТРКИ-3 дает возможность вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве филолога, переводчика, редактора, журналиста, дипломата, менеджера, работающего в русскоязычном коллективе.

Между тем, нам кажется, в научной и методической литературе некоторые фрагменты языковой системы русского языка описаны все еще недостаточно точно для того, чтобы формализовать подготовку к определенному типу заданиям для инофонов.

Как в конце прошлого века, так и сегодня «в изучении эмоций еще много неясного и спорного» [1, с.3]. Звучащее предложение представляет собой единство смыслового и эмоционального содержания. «В диалогической речи, построенной на непосредственном обмене репликами, активизируется взаимодействие синтаксиса, лексики, интонации и смысловых связей предложения» [1, с.59]. Важной особенностью русского звучащего диалога является очень широкое варьирование перечисленных средств.

В имеющейся на сегодняшний день формулировке заданий 9-12 тестов ТРКИ-2 и ТРКИ-3 в рассматриваемых тестах поставлена задача *«воспроизвести реплики с интонацией, соответствующей намерению, которое предложено в задании»*, из чего следует, что контролю и оценке подлежит умение тестируемого корректно использовать интонационные средства русского языка (1) при выражении определенных видов интенций (2).

В «Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному» говорится, что «иностранец должен уметь вербально реализовывать не только простые, но и сложные речевые интенции», они даются в виде длинного списка. Приведем ту его часть, которая имеет отношение к рассматриваемым заданиям 9-12, а именно – оценочные интенции. Иностранец должен уметь «выражать и выяснять» эмоциональную оценку: «высказывать предпочтение, удовольствие/ неудовольствие, удивление, любопытство, равнодушие, восхищение, разочарование, раздражение, безразличие, расположение/ нерасположение, радость/ печаль, заинтересованность, страх, обеспокоенность, опасение, надежду» [2, с.7-9].

Приведем пример из открытых заданий. Тестируемому в письменном виде предъявляется 4 реплики, задание выполняется без подготовки.

Типовой тест по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень.

Задания 9 – 12. Воспроизведите реплики с интонацией, соответствующей следующим намерениям:

9. Вы недовольны: — Снова на завтрак каша // Сколько можно//

10. Вы рады: — Я сдал экзамен // Пятерка //

11. Вы удивлены: — Ты что / уже готов //

12. Вы грустите: — Опять дождь // Опять никуда не поедem //

С нашей точки зрения, в задании 9 корректным следует признать произнесение «Сколько можно» как с ИК-2 (Сколько мо2жно! // Ско2лько можно! // Ско2лько / мо2жно! – уверенное недовольство, раздражение), так и с ИК-1 (Сколько мо1жно... - обреченное недовольство говорящего, ставшее нормой), ИК-4 ((Ну) ско4лько можно?! – в официальной обстановке или использовании дистанцирования с целью воздействия), ИК-5 (↓Ско5лько мо5жно! – с понижением фонетического регистра передает значение высокой степени недовольства), ИК-6 (Скоблько можно! – недовольство, сближающееся с недоумением) и ИК-7 (Ско7лько можно! – недовольство, совмещенное с выражением презрения). В задании 12 «Опять никуда не поедem» может быть произнесено со всеми типами ИК и передавать «грусть» говорящего при условии сочетания с определенным фонетическим регистром, темпом, громкостью, лабиализованностью речи. Такая широкая «синонимия» интонационных конструкций снижает эффективность проверочного задания. Вопрос же осознанности использования интонации не стоит не только для инофонов, но и для большинства носителей языка.

Отличие теста следующего уровня - ТРКИ-3 - в том, что кроме эмоциональной оценки (список тот же), в это же задание включается проверка умения «выражать и выяснять морально-этическую оценку: одобрять, хвалить, упрекать, осуждать, подозревать, порицать» [3, с.9-10]. Проверяется способность тестируемого достигать определенных коммуникативных целей ритмико-интонационными средствами. В Стандарте прописано требование «владеть всеми интонационными конструкциями (в том числе ИК-5, ИК-6, ИК-7 в эмоционально-оценочных предложениях), а также адекватно воспринимать все перечисленные выше интонационные конструкции» [3, с.16].

Приведем пример из открытых заданий. Тестируемому в письменном виде предъявляется 4 реплики, тестирующий озвучивает реплики-стимулы, задание выполняется без подготовки.

Типовой тест по русскому языку как иностранному. III сертификационный уровень. Задания 9 – 12. Поддержите диалог, прочитав предложенные фразы с нужной информацией, выразив своё намерение (чувства, эмоции) соответствующими интонационными средствами.

9.Вы согласны с собеседником: (Тестор: Миша прекрасно учится.) — Какой молодец! И дома маме помогает.

10.Вы не согласны с собеседником: (Тестор: Петя молодец. Всегда внимателен.) — Какой молодец!? С первого раза никогда ничего не понимает.

11.Выразите радость и удивление: (Тестор: Сколько лет, сколько зим!) — Вот так встреча!

12.Выразите разочарование: (Тестор: Дверь закрыта, никого нет.) — Вот так встреча...

Можно заметить, что на более сложном уровне задания этой части теста «Говорение» отличаются бóльшей точностью и однозначностью в понимании правильного ответа, т.к. содержат пары одинаковых по лексико-грамматическому наполнению и противопоставленных по интонационному (и в целом – фонетическому, т.к. значима роль фонетического регистра) оформлению ответов:

Задание 9: ↑Како5й молоде5ц!

Задание 10: ↓Како2/7й молодец!? / ↓Какой молоде2ц!? / ↓Како5й молоде5ц!?

Задание 11: ↑Во5т так встре5ча!

Задание 12: ↓Вот так встре1/2ча... / ↓Во5т так встре5ча...

Данная степень определенности ожидаемых ответов кажется, на наш взгляд, более оправданной и может быть применена в тестах на уровень ТРКИ-2.

Представляются возможным два подхода к систематизации и представлению в методической литературе того сегмента языковой системы, который демонстрирует связь интонации и выражаемых ею эмоциональных интенций:

- 1) подход от интонационных средств к их функционированию,
- 2) подход от интенций «эмоциональной оценки» к интонационным (в комплексе с другими) способам ее выражения.

Первый подход оправдывает себя и вполне успешно реализуется в силу того, что интонация имеет сложившуюся традицию описания и последовательно представлена в методических пособиях (назовем только некоторые из них: Брызгунова Е.А. «Интонация» //

Русская грамматика. Т.1, М., 1980, т.2, М., 1982; Одинцова И.В. «Русский язык как иностранный. Звуки. Ритмика. Интонация: Учебное пособие». М., 2004; Бархударова Е.Л., Короткова О.Н., Красильникова Л.В. «Русский язык как иностранный: фонетика, словообразование». М., Изд-во МГУ, 2017; Бархударова Е.Л., Панков Ф.И. «По-русски – с хорошим произношением. Практический курс русской звучащей речи». М., 2019).

При этом подходе в задание на уровне ТРКИ-2 могли бы войти и такие специфические по своему интонационному оформлению (сложному для инофонов) целеустановки, не связанные с выражением эмоций, как *переспрос* с повтором с ИК-6 (Куда-кудаб?), вежливая *просьба* с императивом и ИК-3 (Откро3йте окошко?), неполный *сопоставительный вопрос* с ИК-4 и а-начальным (Мы идем театр. – А Ната4ша?) и др.

Что касается второго подхода, то, насколько нам известно, точного и полного научного описания каждой из перечисленных интенций «эмоциональной оценки» в лингвистическом и лингвометодическом аспектах пока не существует, несмотря на серьезные достижения русистики и лингводидактики последних десятилетий в осознании способов выражения эмоций в русском языке, а также способов подачи соответствующего материала в пособиях РКИ по обучению говорению (отметим работы Волгоградской школы В.И. Шаховского, некоторые пособия для иностранных учащихся, например, Акишина А.А., Акишина Т.Е. «Эмоции и мнения. Выражение чувств в русском языке: пособие по развитию устной речи». М., 2003; Коврижкина Д.Г. «Выражаем свои эмоции по-русски. Пособие для иностранных учащихся». СПб., 2020 и др).

Не сомневаясь в актуальности перечисленных в «Стандартах» интенций для профессиональной деятельности писателей, психологов, людей искусства, а также для живой коммуникации тонко чувствующих носителей языка с богатым словарным запасом, мы рискуем предположить, что не только немногие рядовые носители русского языка, но и профессионалы-лингвисты не смогут рационализировать, вербализовать различия между способами выражения *равнодушия* / *разочарования* / *безразличия* или средствами, которыми в русском языке выражаются *страх* / *обеспокоенность* / *опасение* и т.п. Достижения лексикографии позволяют опереться на выявленные описания семантических оттенков синонимов лексического поля эмоций, менее разработанной по-прежнему остается область конструкций для выражения эмоций и оценки, представляющих собой сочетание лексико-грамматических средств, интонации и связей с контекстом.

Перед русистикой по-прежнему стоит задача выделения эмоциональных целеустановок (в известных нам вариантах тестов более частотными являются выражение *недовольства*,

радости, восхищения (в похвале и комплименте), удивления, грусти, возмущения, опасения, сомнения) и создание подробного и полного описания способов их выражения в русском звучащем диалоге. Тогда составителям тестов останется только отобрать несколько из них для каждого из уровней владения русским языком как иностранным.

Системное описание в любом ключе необходимо как для обучающихся, так и для преподавателей и тесторов для того, чтобы не ограничиваться бессознательной театрализацией. Непрофессионально звучат комментарии при подготовке к тестированию подобного рода: *«легко выполняют эти задания те, у кого есть артистические данные», «наши кандидаты стесняются и делают эти задания хуже, чем могли бы», «если кандидат использовал неправильную ИК, но эмоции все же постарался передать, ответ засчитывается»* (цитируем авторов вебинаров для подготовки преподавателей и студентов к тестированию - <https://www.youtube.com/watch?v=nvt1JKijBNQ>, https://gct.msu.ru/docs/B2_test.pdf). С нашей точки зрения, критерии, значимые для студентов театральных вузов, не должны подменять лингвистическую подготовку.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи. – Москва, Изд-во МГУ, 1984. – 116 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: “Златоуст”, 1999. – 40 с.
3. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб: Златоуст, 1999. – 44 с.

Chalova O. V.

Lomonosov Moscow State University

Intonation vs emotions within tasks 9-12 of test “Speaking” within the Russian language tests TORFL-1, TORFL-2.

The article is devoted to relations between intonation and emotions in test “Speaking” within the Russian language tests TORFL-1, TORFL-2 (tasks 9-12). At the moment synonymy of intonation constructions, wide variability and a lack of a full description of ways of representing emotions in the Russian language complicate preparing for the test.

Key words: Russian as a foreign language, **the Test of Russian as a Foreign Language** (TORFL-1, TORFL-2), speaking, intentions, Russian intonation, vocalizing of emotions.

Формирование фоновых знаний у иностранных учащихся в курсе «Лингвострановедение»

В статье рассматриваются особенности формирования фоновых знаний у иностранных студентов в процессе освоения дисциплины «Лингвострановедение». Представлены методические приёмы, используемые при изучении данного курса и направленные на извлечение страноведческой и культуроведческой информации из языковых единиц различного уровня.

Ключевые слова: лингвострановедение, фоновые знания, фоновая информация, лингвострановедческое комментирование.

Курс «Лингвострановедение» занимает особое место в системе профессиональной подготовки иностранных граждан из числа будущих филологов и лингвистов, изучающих русский язык, поскольку представляет собой основу формирования знаний о российских реалиях и языковых единицах, отражающих национальные особенности культуры русского народа. Реализация цели общения в процессе межкультурной коммуникации возможна только при условии адекватного восприятия речи как в устной, так и в письменной форме. К факторам, влияющим на полноту восприятия речи, относится степень владения общающимися фоновыми знаниями в рамках соответствующей культуры. Фоновая информация обладает экстралингвистической направленностью и содержит семантические сегменты, при декодировании которых включается механизм ассоциативного сцепления, позволяющий развернуть ассоциативные семантические цепочки, составляющие фоновый компонент семантики слова или словосочетания.

В курсе «Лингвострановедение» применяют три модели формирования и развития фоновых знаний у иностранных обучающихся: 1) посредством чтения (или аудирования) текстов страноведческого характера; 2) посредством извлечения фоновой информации из языковых единиц различного уровня (слова, словосочетания, предложения, текста); 3) посредством осуществления практических действий в ходе выполнения проектных заданий в рамках изучения дисциплины.

Предлагаемые иностранным студентам тексты страноведческого характера должны удовлетворять следующим методическим требованиям: быть аутентичными, отражать внеязыковую действительность в историческом и современном контекстах, давать представление о типичных социально-ролевых моделях общения носителей русского языкового сознания. Чтение страноведческого текста в курсе «Лингвострановедение» способствует формированию навыков и развитию умений аналитического подхода к изучению культуры русского народа в сопоставлении

с культурой страны студента, позволяет посредством использования приёма сопоставления выделять уникальные речевые формы, подходы, образы, явления, запечатлённые в тексте.

Реализуемые в данном виде учебной деятельности методические приёмы основаны на принципе соизучения языка и культуры, который рассматривается в качестве ключевого как в рамках страноведческого подхода, так и в концепции культуроведческого подхода, задача которого состоит в обеспечении «тесной связи между языком, культурой, личностью посредством интегрирования средств языка и художественных средств искусства» [2. С. 26].

В качестве действенного механизма закрепления фоновых знаний, отражённых в текстах страноведческого характера, нами рассматривается приём лингвострановедческого комментирования.

Составление лингвострановедческого комментария на русском языке предусматривает учебную деятельность, которая направлена на овладение студентами навыками поиска и систематизации информации о национально-культурном компоненте лексики. Задача данного вида деятельности научить студентов извлекать экстралингвистическую информацию, закодированную в лексических единицах с национально-культурной семантикой.

Таким образом, лингвострановедческое комментирование лексики в рамках курса «Лингвострановедение» предполагает учебную деятельность, направленную на извлечение студентами из слова фоновой и коннотативной информации и определение экстралингвистической семантики слова.

Основу лингвострановедческого комментирования составляет определённый алгоритм действий, направленный на установление лингвистической и экстралингвистической семантики слова. Данный алгоритм включает действия по определению значения искомого слова, его этимологии, поиску примеров переносного употребления слова, его употребления в составе фразеологических единиц, прецедентных текстов, подбору иллюстративного материала.

Выполнение заданий, ориентированных на извлечение фоновой информации из слова, словосочетания, предложения, текста, включает задачу многоуровневого изучения национально-окрашенных языковых единиц, а также определение национально-обусловленных норм сочетаемости слов. Продуктивным материалом для ведения работы подобного рода является публицистический текст, в частности текст газетного заголовка, который при определённых условиях может рассматриваться как «свернутый текст», являющий собой, по словам В. Г. Костомарова, «символ некоторого текста как формы хранения знаний, принадлежащего к культуре» [1, с. 22], и который может применяться в качестве методического инструментария дисциплины с

целью формирования, расширения, систематизации знаний о персоналиях, исторических фактах, событиях, традициях, прецедентных текстах.

В контексте лингвострановедческого подхода газетный заголовок рассматривается нами как «свёрнутый текст, включающий в себя эксплицитно и имплицитно выраженные смыслы, подлежащие в целях прогнозирования последующего содержания обратному декодированию» [3, с. 204].

В таблице 1 приведены примеры текстов газетных заголовков и заданий к ним.

Таблица 1

Область формируемых фоновых знаний	Пример текста газеты заголовка	Формулировка задания
Персоналии	Думы о Высо(ц)ко	Прочитайте заголовок. Как вы думаете, о или о чём идёт речь в газетной стат Проанализируйте, какие смысловые значе зашифрованы в тексте газетного заголовка
Исторические факты	Пятидневку – в чет дня!	Прочитайте заголовок. К какому лозу отсылает нас этот текст? Что в СССР значил лозунг «Пятилетку года!»?
Произведения искусства (живописи, кинематографа, литературы, музыки)	Девятый вал непого	Прочитайте заголовок. Какое произведение искусства зашифрова данном тексте? Как вы думаете, почему а статьи использовал отсылку на произведение?
Фразеологизмы, пословицы, поговорки	Остались со взносом России предложил изымать дачи и учас за долги	Прочитайте заголовок. Какой фразеолог зашифрован в данном тексте? Ка смысловой оттенок придаёт использова этого фразеологизма?

Технология формирования и развития фоновых знаний у иностранных обучающихся посредством осуществления практических действий в рамках изучения дисциплины «Лингвострановедение» включает выполнение студентами проектных заданий, которые по

характеру деятельности могут быть разделены на исследовательские, творческие и информационные.

Выполнение проектов исследовательского типа предусматривает деятельность по сбору и анализу студентами соответствующей информации, в частности проведение исследований по выявлению в речи носителей языка и культуры языковых единиц с национально-культурной семантикой, определению экстралингвистических компонентов значения и их влияния на восприятие мира носителями языка и культуры. Творческие проекты имеют практико-ориентированный характер; они нацелены на формирование навыков извлечения из аутентичных текстов фоновой информации и последующего её использования в собственной речи по предложенным ситуациям общения. Информационные проекты связаны с поиском и публичной презентацией информации лингвострановедческого характера.

Таким образом, формирование фоновых знаний иностранных учащихся в курсе «Лингвострановедение» основано на комплексном использовании методических приёмов и технологий работы с речевым материалом, направленных на экспликацию культурных сведений, закреплённых в различных формах языка.

Литература

1. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Современный русский язык и культурная память // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сборник обзоров. Сер. «Теория и история языкознания». – Москва, 2000. – С. 20–32.
2. Ходякова Л. А. Культуроориентированная методика развития речи – воплощение идеи Ф.И. Буслаева о соизучении языка и культуры // Учитель для будущего: язык, культура, личность: к 200-летию со дня рождения Ф. И. Буслаева. – Москва, 2018. – С. 24–28.
3. Черенкова Б. В. Газетный заголовок как средство презентации языковой единицы в курсе «Лингвострановедение России» // Образование на русском: проблемы, поиски, перспективы: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, 2020. – С. 202–205.

Cherenkova B. V.

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Formation of background knowledge among foreign students in the course “Linguistic and Regional Studies”

The article discusses the features of the formation of background knowledge among foreign students in the process of mastering the discipline “Linguistics and Regional Studies”. There are presented the methodological techniques used in the study of this course and aimed at extracting regional and cultural information from linguistic units of various levels.

Key words: Linguistics and Regional Studies, background knowledge, background information, linguistic and cultural commentary.

Чжан Боя

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
zhangboya@yandex.ru

Визуальная метафора как средство выражения языковой личности

Данная статья посвящена анализу визуальной метафоры как средству выражения языковой личности автора в русской политической карикатуре. В статье рассматриваются различные понимания концепции языковой личности и исследуется функция языковой личности в передаче субъективного авторского мнения о политических событиях с помощью визуальных метафор.

Ключевые слова: визуальная метафора, языковая личность, поликодовый текст, карикатура.

В последние годы, с развитием информационных технологий, наступила эра «информационного взрыва», и люди стали получать больше визуальной информации, которая имеет большую емкость и характеризуется определенностью и ясностью.

Политическая карикатура, как один из жанров поликодовых текстов, сегодня широко представлена в СМИ. В политических карикатурах автор передает свое понимание текущих политических событий в комической и сатирической форме. Языковая личность автора определяет основную интенцию карикатуры – критику общественно-политических событий – и выражает субъективную оценку посредством визуальных и вербальных компонентов. [8, с. 9] Таким образом, изучение языковой личности стало одной из важнейших проблем современной лингвистики.

В лингвистике термин «языковая личность» впервые появился в работе В.В. Виноградова «О языке художественной прозы» (1930 г.), посвященной изучению личности автора и персонажа художественного произведения. Однако ученый, неоднократно пользуясь этим термином не разъясняет его смысл и не дает ему определение.

В русском языкознании этот термин появился в трудах Г.И. Богина, С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, К.Ф. Седова и других. С.Г. Воркачев предполагает, что концепция «языковая личность» была разработана путём проекции в область лингвистики соответствующего междисциплинарного термина, который подразумевает под собой преломление философских, социологических и психологических взглядов на социальную значимость физических и психических атрибутов человека в целом [3, с. 70].

Понятие языковой личности активно развивал Г.И. Богин. Ученый создал модель личности, в которой человек рассматривается с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [1, с. 35].

В широкий научный обиход термин «языковая личность» ввел Ю.Н. Караулов. Он определяет языковую личность как человека, обладающего способностью создавать и воспринимать различные тексты: «степень структурно-языковой сложности; глубина и точность отражения действительности; определенная целевая направленность. В этом определении соединены способности человека с особенностями порождаемых текстов» [6, с. 3].

По определению В.И. Карасика, языковая личность – это закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, своего рода «семантический фоторобот», основанный на мировоззренческих установках, ценностных приоритетах и поведенческих реакциях, отраженных в словаре [5, С. 2 – 7].

К.Ф. Седов подразумевает под языковой личностью человека «в его способности совершать речевые поступки» [7, с. 5].

Методы и материалы

Е.В. Середина в своей диссертации для репрезентации языковой личности автора в американской карикатуре приводит вербальные и невербальные средства. Она считает, что невербальные средства представлены символами и визуальными метафорами. В данном исследовании внимание акцентируется на визуальной метафоре, чья фигуральность не открыто выражает позицию автора карикатуры, а передает информацию через метафоры. Под метафорой мы понимаем уподобление одного явления другому, основанное на семантической близости состояний, свойств, действий, характеризующих эти явления, в результате которого слова (словосочетания, предложения), предназначенные для обозначения одних объектов (ситуаций) действительности, используются для наименования других объектов (ситуаций) в соответствии с условным тождеством приписываемых им предикативных признаков [4, с. 177–178]. Метафора как языковое явление встречается не только в вербальном пространстве, но и в невербальном. Визуальная метафора выстраивается через соотнесение двух зрительных образов, выступающих в качестве иконических знаков [2, с. 119].

Материалом для анализа языковой личности в политической карикатуре послужили карикатуры из российской социальной сети Вконтакте.

Анализ и результаты

(Рисунок 1.)

На карикатуре (рис. 1) изображен персонаж (образ США), который срезает ветку дерева с надписью «SWIFT». На ветке сидят два персонажа (образы США и ЕС) и российская банковская карта. Смысл данной карикатуры не ясен без осознания политических реалий: Евросоюз в рамках санкций с начала 2022 года отключил ряд российских банков от SWIFT — международного сервиса обмена финансовой информацией.

Из карикатуры можно представить, что если ветка будет спилена, то и персонажи (образы США и ЕС), и банковская карта упадут (и все будут повреждены). Автор карикатуры хочет донести до читателя, что если российские банковские карты будут исключены из SWIFT, то в итоге пострадает каждая из заинтересованных сторон.

(Рисунки 2. Кризис)

На карикатуре (рис.2 URL: https://vk.com/supercartoon?w=wall-64487399_199078) изображен антропоморфный рубль с улыбкой на лице, идущий вперед сквозь волны и грозы (кризис), в то время как доллар и персонаж(образ МВФ) прячутся в небольшом павильоне.

Данная карикатура была опубликована 7 апреля 2022 года, когда американские сенаторы проголосовали за лишение России и Белоруссии режима наибольшего благоприятствования в торговле из-за событий на Украине. И в этот день доллар на Мосбирже снижался до 74,26Р, минимального значения с 11 февраля, а евро опускался до 80,83Р впервые с 27 октября 2021 г. В карикатуре с помощью визуальных метафор образно показаны устойчивость валюты рубль.

В заключение необходимо отметить, что анализ визуальной метафоры из политических карикатур российских цифровых медиа показал, что проявление языковой личности автора в русской политической карикатуре осуществляется при помощи визуальной метафоры, которые служат для оценивания общественно-политической ситуации, а также транслируются и воздействуют на реципиента ценностные установки создателя сатирического текста.

Литература

- 1 . Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. Дис. ... докт. Филол. Наук / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с.
- 2 . Большакова Л.С. Когнитивный механизм создания визуальной метафоры (на материале англоязычных музыкальных видеоклипов) // Современные проблемы науки и образования. – М.: ИД «Академия Естествознания», 2008. – С. 119–125.

- 3 . Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. 2001. №1. – С. 64 – 72.
- 4 . Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований / О. И. Глазунова. – СПб: Филологический факультет // Государственный университет, 2002. – С. 190.
- 5 . Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 477.
- 6 . Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. М. : Наука, 1989. – С. 3 – 8.
- 7 . Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – Москва: Лабиринт, 2004. – С. 320.
- 8 . Середина Е.В. Языковые средства выражения личности автора в американской политической карикатуре : автореф. Дис. ... канд.филол. наук. / Середина Е.В. – Белгород, 2013. – С.22.

Zhang, B.

The Pushkin State Russian Language Institute

Visual metaphor as a means of expressing the author's linguistic personality in a polycode text (using the example of a political cartoon)

This article is devoted to the analysis of visual metaphor as a means of expressing the linguistic personality of the author in Russian political cartoons. The article examines different understandings of the concept of linguistic personality among linguists and investigates the function of linguistic personality in the transmission of the author's subjective feelings about political events to social groups with the help of visual metaphors.

Keywords: visual metaphor, linguistic personality, polycode text, caricature.

Чжан Цзычжэнь

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
zhangzizhen@yandex.com

Языковая объективация концепта *Столица* в словарном составе русского языка

В статье на материале различных словарей рассмотрен культурно-семантический компонент концепта *Столица*. *Столица*, как ключевой концепт лингвокультуры, занимает особое место в русском языковом сознании. Исследование

концепта *Столица* способствует более глубокому пониманию культурной, духовной и социальной сущности русского народа, что определяет актуальность настоящего исследования.

Ключевые слова: Концепты, столица, этимологический анализ, лексема.

Как известно, концепты — мыслительные образы, стоящие за языковыми знаками, означаемые языковых знаков — в последние время стали предметом живого внимания лингвистов. Понятие концепта, пришедшее из когнитологии, оказалось важным и нужным для изучения языка и легло в основу когнитивной лингвистики. Из концептов составляется семантическое пространство конкретного языка, по семантическому пространству можно судить о структурах знаний в их конкретно-национальном преломлении [7, с. 5].

Анализ словарного определения является базой концептуального анализа. В рамках такого анализа обычно предложены характеристики концепта, представлены концепты носителей языков. Словари демонстрируют независимость элементов от индивидуальных «параметров» того или иного языка, тем самым создают возможность при дефинировании значения компонентов приблизиться к действительности.

32. Языковая объективация концепта *Столица* в русском языке: этимологический аспект

Этимологический анализ позволяет проследить раннюю историю концепта и динамику образования новых или исчезновения ранее существовавших семантических признаков, составляющих его содержание, а также определить внутреннюю форму его имени, являющуюся составной частью содержательного минимума концепта [1, с. 156].

При этом выявленный в результате этимологического анализа ‘первосмысл’ всегда открыт к потенциальным изменениям, которые могут произойти в результате обогащения лексического значения слова различными дополнительными признаками. В.Н. Манакин следующим образом определяет основную функцию внутренней формы слова: «Внутренняя форма слов, являясь средоточием этимологической памяти слова, хранителем первоначального концептуального представления о предметах, служит и указателем дальнейшего семантического развития слова, прокладывает пути будущих возможных смысловых ассоциаций, которые формируют разные значения» [4, с. 246-247]. Поэтому, чтобы более полно интерпретировать концепт *Столица* и его отражение в русском национальном мировоззрении, необходимо проанализировать этимологический смысл концепт *столица*.

В древнерусской литературе в форме путевых записей «Хождение за три моря» Афанасия Никитина сказано: «Нынче князь местерь Ризской хочет столь урядити въ Вельядь, да самъ тутъ

хочеть въ Вельядь жити. Псков. I л. 6979 I. Въ Бедери же ихъ столъ Гундустану бесерменьскому, а градъ есть великъ» [13, с. 262]. На основании данного текста выясняется, что в первом сохранившемся упоминании на Руси, датированным XV веком, в качестве лексемы, обозначающей главный город государства, использовалось слово *стол*, в который закладывался такой же смысл, как в настоящее время в термин *столица*.

В начале XVII в. Впервые в текстах фиксируется новый термин *столица* и дериват *столичный*. По данным картотеки словаря XI–XVII вв., в источниках существительное *столица* встретилось пять раз, и один раз – производное *столичный* в свидетельстве о принятии на «посолскомъ дворе» Николая Спафария в китайском «столичномъ городе Нежинъ».

В словаре русского языка XI–XVII упоминается лексема *столица*: СТОЛИЦА, ж. Столица. По отъвзтъ моимъ изъ-подъ Смоленска, приехалъ я подъ, столицу, АИ II, 355. 1610 г. И в наших городех по тому ж их приимали с честию и всякое споможенье чинили и кормы данали до нашей столицы, Гр.Хив.Бух... 231. 1677 г. Столичный, прил. Столичный. Онъ, Николай, принять нъ Китайское государство и въ столичномъ городъ Пежинъ постанлень на посолскомъ дворъ. ДАИ X. 272. 1685 г. [15, с. 78].

Лексема *Столица* как часть речи существительное происходит от праславянского языка ‘*стол*’. Термин Столица был образован при помощи суф. -иц-а сущ. «Этимологический словарь русского языка» Цыганенко Г.П. содержит сведения о происхождении лексемы *Столица*: Стол – столъ «скамья» (от него уменьш. Стольць, после изменения о > і, ь > е укр. стилёць «стул») и «престол», «трон», отсюда устар. Стольный град «место пребывания великого князя», «столица», прил. Стольный образовано с суф. -ьн-. От столъ «трон, престол» образовано с суф. -иц-а сущ. Столица «главный город государства» (в словарях отмечается с нач. XVIII в.). Ср. болг. Стол «стул, трон, кресло» [18, С. 405-406]. С помощью предложенной дефиниции мы можем сделать вывод что существительное *столица* имеет значения ‘трон, стол, стул, престол, скамья’.

«Этимологический русский словарь» А. Преображенского подтверждает, что для того, чтобы выяснить этимологию слова *столица*, необходимо рассмотреть слово *стол*: столъ, настольный; изъ цел. Столица резиденція государя; столичный; престоль (свящ. Столъ въ алтарь храма; тронъ Государя); престольный (городъ); первопрестольная Москва; запрестольный, напрестольный (образъ, крестъ и проч.); престолонаследникъ [9, с. 392]. Также «Этимологический словарь современного русского языка» А.К. Шапошникова указывает, что слово *столица* происходит от слова *стол*, которое в Древней Руси обозначало – престол, княжение; Главный город государства, как правило, место пребывания правительства и правительственных учреждений; прилаг. Столичный. В русском языке XI–XVII вв. Изв. Престольный, первопрестольный,

великопрестольный, высокопрестольный градъ; столица отм. В словарях с 1704 г. Позднее собств.-рус. Производное с суф. -ица от столъ «трон, престол» [19, с. 383].

Таким образом, этимологический анализ слова *Столица* показывает, что основанием при номинации послужили значения: «трон», «стул», «престол», именно с ними этимологически связаны значения «столичный», «стольный», «престольный». С помощью этимологического анализа ключевой лексики и анализа понятия *столица* были выявлены основные семантические признаки концепта *столица*: 1) Изначально лексема столица происходит от слова столъ, что в Древней Руси обозначало – священный стол в алтаре храма; тронъ Государя; 2) Столица – место пребывания великого князя, главный город государства; 3) Периферия понятия столица широкая: столичный; престоль (свящ. Столъ въ алтарь храма; тронъ Государя); престольный город; первопрестольная Москва, запрестольный, напрестольный, великопрестольный, высокопрестольный градъ.

33. Языковая объективация концепта *Столица* в русском языке: лексическо-семантический аспект.

Немаловажным аспектом изучения языка является не только этимологические характеристики, но также лексическая объективация в словарных источниках.

В середине XIX века в «Словаре церковно-славянского и русского языка», термин обозначают как ‘Главный, престольный городъ, въ которомъ Государь имеетъ свое пребываніе’ [16, с. 228]

С конца 19 века лексема *Столица* обозначается как место, в котором восседает государь: ‘Столица, Главный, престольный городъ, въ которомъ Государь имѣетъ свое пребываніе. Москва и С. Петербургъ столицы Россійскіѣ Имперіи Столигный городъ, а по-старинному. Столный или Настольный градъ Значишь шоже, чшо столица. Древняя столица. Прѣндоша п- ноллеменницы лодъ столзный ихъ градъ Рязань. Ник: лѣт: 1. 362. Принесъ въ свой настольный градъ Терновъ. Ник: лѣт: 11. 285’ [8, с. 375]

Д.Н. Ушаков в своем «Толковом словаре русского языка» трактует лексему *Столица* как ‘Главный город государства, служащий обычно резиденцией, местопребыванием правительства’. Москва — столица. Советского Союза. «Люблю, военная столица, твоей твердыни дым и гром.» Пушкин (о Петербурге). «Строжайше б запретил я этим господам на выстрел подъезжать к столицам!» Грибоедов. [17, <https://lexicography.online/explanatory/ushakov/c/столица>]

С.И. Ожегов в своём «Толковом словаре» термин *Столица* рассматривает как ‘Главный город государства, как правило, место пребывания правительства и правительственных учреждений. Москва с. России’ [8, с. 2860]

В «Большой советской энциклопедии» (под редакцией А.М. Прохорова) термин *столица* трактуется так: «Столица – главный город государства, административно-политический центр страны. С. Обычно является местопребыванием высших органов государственной власти и государственного управления, а также высших судебных, военных и иных учреждений. В большинстве случаев С. – экономический центр страны, хотя в некоторых странах экономическим центром является другой город (например, столица США – г. Вашингтон, а экономический центр – г. Нью-Йорк). Как правило, С. Выделяется в самостоятельную административную единицу с особым режимом управления (например, Париж)» [10, с. 1292]. В данном словаре термин *столица* используется не только как политический центр страны, но и как экономический, культурный центр.

В «Советском энциклопедическом словаре» (под редакцией А.М. Прохорова) говорится о понятии *Столица*: «Главный город государства, обычно место пребывания высших органов государственной власти, центр, учреждений и ведомств. В зарубежных, государствах Столицы нередко выделяются в самостоятельную административную единицу, для них устанавливается особый порядок управления» [11, с. 1292].

В «Словаре русского языка» (под редакцией А.П. Евгеньевой) лексема *столица* обозначается: «Главный город, административно-политический центр государства. Какой-л. Город, село, являющиеся центром чего-л. (области, края и т. п.). Тиха и невзрачна столица дальнего, серого земледельческого уезда. Короленко, В голодный год. Перед ним лежал не обычный город, а столица степного края» [2, с. 272].

В «Современном толковом словаре» (под редакцией О.С. Палек) *столица* представляется как главный город государства, в котором, как правило, находятся высшие органы власти и управления: резиденция главы государства (монарха, президента), парламент, центральные министерства и ведомства, Верховный суд страны. Иногда *столица* выделяется по статусу в самостоятельную административную или федеративную единицу (например, по конституции Австрии Вена имеет статус земли) [12, с. 383].

Т.Ф. Ефремова в «Новом толково-словообразовательном словаре русского языка» понимает понятие столица так: 1) а) Главный город, административно-политический центр государства. Б) Употребляется как символ чего-либо передового, культурного, одухотворяющего. 2) перен. Место сосредоточения кого-либо, чего-либо [3]. В «Большом словаре русских поговорок» Никитина приводились такие примеры термина столица, как: Столица Антарктиды. Столица БАМа. Столица газовиков. Столица курортов [6, с. 645]. Из этих примеров понятно, что лексема *столица* обозначается, как указывается в словаре Т.Ф. Ефремовой, – место сосредоточения кого-либо или чего-либо, например: Новый Уренгой – столица газовиков, город Сочи – столица курортов.

Рассматривая разные лексические словарные источники, можно получить следующие пять основных значений лексемы *Столица*: 1) Главный город, административно-политический центр государства. 2) Место пребывания высших органов власти и управления: резиденции главы государства (монарха, президента), парламент, центральные министерства и ведомства, Верховный суд страны. 3) В большинстве случаев Столица – экономический центр страны. 4) Место сосредоточения кого-либо или чего-либо. 5) Какой-либо город, село, являющиеся центром чего-либо.

Таким образом, высокая номинативная плотность понятия *Столица* и внутренняя форма данной лексической единицы позволяют сделать вывод о том, что данная лексема является важным культурным концептом, дальнейший анализ которого может выявить специфику русского лингвокультурного сознания.

Литература

1. Валюкевич Т.В. Семантикоэтимологический анализ лингвокультурного концепта ВНЕШНОСТЬ / Т.В. Валюкевич // Весник Харьковского национального университета им. В.Н.Каразина. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 1964. – №973: Серия: Романогерманская филология. Методика преподавания иностранных языков. Вып.68. – 2011 (1460 а). – С. 155-159.
2. (СРЯЕ) Евгеньева А.П., Словарь русского языка: в 4-х т./ РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – Изд. 4-е, стер. – Москва: Русский язык, Полиграфресурсы, 1999.
3. Ефремова. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Ефремовой. 2012. – URL: <https://slovar.cc/rus/efremova-slovo/1179189.html> (дата обращения: 02.03.2023).
4. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология [М]. Киев: Знание, 2004.
5. (БСРП) Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. — Москва: Олма Медиа Групп. 2007. – 785 с.
6. Никишина Ю.И. Понятие «концепт» в когнитивной лингвистике / Ю.И. Никишина // Язык, сознание, коммуникация: Сб. Статей / Отв. Ред. В.В. Красных, И.А. Изотов. Вып. 21. – Москва: МАКС Пресс. – 2002. – 57 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь Ожегова, 1949-1992.
8. Преображенский А. Этимологический словарь русского языка. – Москва: ГИС, 1910-1914. – 2 т. Том второй, п-с, 419 с.

9. Прохоров А.М. Большая советская энциклопедия: [В 30 т.] / Глав. Ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – Москва: Сов. Энциклопедия, 1969. – URL: <http://niv.ru/doc/encyclopedia/bse/fc/slovar-209-151.htm#zag-90037> (дата обращения: 02.03.2023).
10. Прохоров А.М. Советский энциклопедический словарь / гл. Ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд., испр. И доп. – Москва: Советская энциклопедия, 1987. – 1619 с.
11. Современный толковый словарь, Москва: Большая Советская Энциклопедия, 1997 г., OCR Палек, 1998 г.
12. Срезневский, Измаил Иванович. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам, 3, С.-Петербург, 1893.
13. Словарь Академии Российской, 1789-1794: в 6 т. / Рос. Акад. Наук. Отд-ние лит. И яз., [Редсовет Г.А. Богатова – гл. Ред. И др.]. – [Переизд.]. – Москва: МГИ им. Е. Р. Дашковой, Часть V (Р–С).
14. Словарь русского языка XI–XVII, Москва, «Наука», 1975–Выпуск 28 (Раскидаться–Рященко) / Ин-т рус. Яз. Им. В.В. Виноградова. – Москва: Наука, 1997. – 298с.
15. Тиблен Н.Л. Словарь церковно-славянского и русского языка, составленный Вторым Отделением Императорской Академии наук. – СПб.: Тип. Императ. Акад. Наук, 1847. – 4 т.Т. 4: Р-V. – 1847. – 491 с.
16. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова: в 4 т. –Москва: Гос. Ин-т «Сов, энцикл.»; ОГИЗ; Гос. Изд-во иностр. И нац. Слов, 1935–1940. – 836 с. – URL: <https://lexicography.online/explanatory/ushakov/c/столица> (дата обращения: 02.03.2023).
17. Цыганенко Г.П. Этимологический словарь русского языка:Более 5000 слов. – 2-е изд., перераб. И доп. – К.: Рад. Шк., 1989. – 511с.
18. Шапошников А.К. Этимологический словарь современного русского языка, в 2 т. Т. 2. – Москва: Флинта: Наука, 2010. – 576 с.

Zhang Zizhen

Pushkin State Russian language institute

Linguistic objectification of the concept Capital in the vocabulary of the Russian language

In the article, on the material of various dictionaries, the cultural-semantic component of the concept Capital is considered. The capital, as a key concept of linguistic culture, occupies a special place in the Russian language consciousness. The study of the concept Capital contributes to a deeper understanding of the cultural, spiritual and social essence of the Russian people, which determines the relevance of this study.

Keywords: Concepts, capital, etymological analysis, lexeme.

Чудакова Анастасия Игоревна

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

tusya2996@inbox.ru

Метод карточек при изучении лексики русского языка как иностранного: цифровая трансформация

Статья посвящена использованию метода флэш-карт в цифровых ресурсах по изучению лексики русского языка как иностранного. Автор описывает сервисы, в основе которых лежит работа с карточками, – Memrise, Quizlet и Brainscape. На основании методического анализа разных ресурсов делаются выводы относительно общих принципов применения метода флэш-карт в цифровой среде.

Ключевые слова: цифровая лингводидактика, русский язык как иностранный, обучение лексике, флэш-карты, Memrise, Quizlet, Brainscape.

Как известно, обучение лексике включает следующие этапы работы со словом: ознакомление с лексической единицей (ее представление), объяснение значения слова (семантизация), закрепление и совершенствование навыка (автоматизация), применение слова в различных ситуациях общения [4, с. 132]. Один из ключевых этапов усвоения новой лексической единицы – автоматизация – происходит посредством многократного повторения слова. Данный процесс может быть организован с помощью различных методов и приемов. Одним из традиционных методов изучения слов, который формирует лексический навык, является метод флэш-карт (с англ. ‘быстрые карточки’). Данный способ был предложен С. Лейтнером и базируется на использовании принципа интервальных повторений, при котором флэш-карты чередуются через определённые временные интервалы [3, с. 32].

В отечественной методике преподавания русского языка как иностранного флэш-карты также нашли широкое применение. Однако в отличие от западной традиции они выступают не столько методом работы, сколько дополнительным средством обучения, на основе которого могут проводиться разнообразные упражнения – на поиск словесных соответствий (слово – его перевод, слово – его синоним, слово – его антоним), на группировку лексики (составление фразеологизмов, пословиц, тематических групп), на организацию беседы с опорой на карточки и др.

В «Современном словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина флэш-карты определяются как «карточки, содержащие рисунки, реплики диалога, фрагменты текста и

т. п., используемые в качестве средства обучения языку в игровой форме» [1, с. 338]. В различных пособиях по игровой методике можно найти примеры упражнений по работе с карточками («Игры на уроках русского языка: учебное наглядное пособие» А. Акишиной, Т. Жарковой, Т. Акишиной; «Настольная книга преподавателя иностранного языка» Е.А. Масылко, П.К. Бабинской, А.Ф. Будько, С.И. Петровой; «Игра слов» Д. Колесовой, А. Харитоновой и др.). Учебное пособие «Разноцветные падежи» Т.Б. Клементьевой, О.Э. Чубаровой полностью состоит из тематических карточек, которые содержат фотографию и фразу, требующую продолжения в соответствии с названием объекта, который изображен на фото, и его падежной формой.

С бурным развитием цифровых технологий метод карточек стал активно использоваться в специализированных цифровых ресурсах по обучению иностранным языкам [1, с. 112]. В некоторых случаях метод карточек применяется наряду с другими методами и приемами, в некоторых – становится ведущим принципом организации ресурса. Среди приложений, в основе которых лежит работа с флэш-карточками, можно назвать Quizlet, StudyBlue, StudyStack, Brainscape, Anki, Memrise и др. Цель настоящей статьи – рассмотреть принципы организации цифровой работы с карточками на примере трех приложений – Memrise, Quizlet и Brainscape.

Memrise – это цифровая среда, в которой акцент сделан на процессе запоминания карточек, сформированных по ситуативно-тематическому принципу. Каждая тема включает подтемы, например, тема «Путешествия» содержит новые слова по подтемам «В гостинице», «В аэропорту», «Общественный транспорт», «Страны» и т.д. При этом следует отметить, что в некоторых случаях тематический принцип реализуется непоследовательно. Так, в рубрике «Личная презентация» указана лексика тематического пласта «Погода» (*жара, Ну и жара!, ужасный холод*).

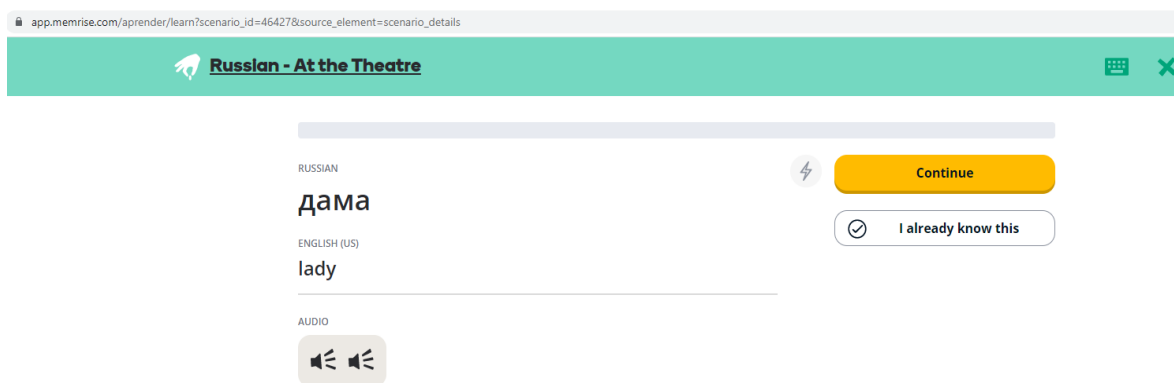


Рис. 1. Структура и содержание флэш-карты в цифровом ресурсе Memrise

Приложение Memrise характеризуется удобным и понятным интерфейсом, наполненным общепринятыми семиотическими элементами, что позволяет пользователю быстро создавать необходимые карточки или использовать уже готовые. Ключевым способом семантизации

иностранного слова выступает перевод на английский язык, что вполне оправдано на начальном этапе обучения, но может тормозить прогресс на среднем и продвинутом этапах.

Меню данного приложения состоит из разделов «Курсы» и «Уровни». Прежде чем приступить к обучению, цифровой ресурс посредством тестирования выясняет, на каком уровне пользователь владеет языком. После данной процедуры перед обучающимся открывается список тем с новыми словами, которые можно учить заданными группами или с учетом определенных системой индивидуальных характеристик пользователя в процессе запоминания слова – прежде всего темпа обучения и степени освоения разных лексем.

Мотивирующим фактором для обучающихся является соревновательный элемент приложения – рейтинговая таблица результатов обучения, которая доступна для просмотра всем пользователям.

В приложении предусмотрены разные типы работы с карточками, способствующие освоению слов в аспекте всех видов речевой деятельности. Пользователь выбирает не только вариант перевода нового слова, но и его корректное произношение, толкование и написание. Платный доступ обеспечивает развитие письменных навыков: обучающийся вводит написание понятия, а система его проверяет.

Quizlet – приложение, предназначенное для изучения новых слов путем использования карточек готовых встроенных модулей или проектирования собственного банка учебного материала.

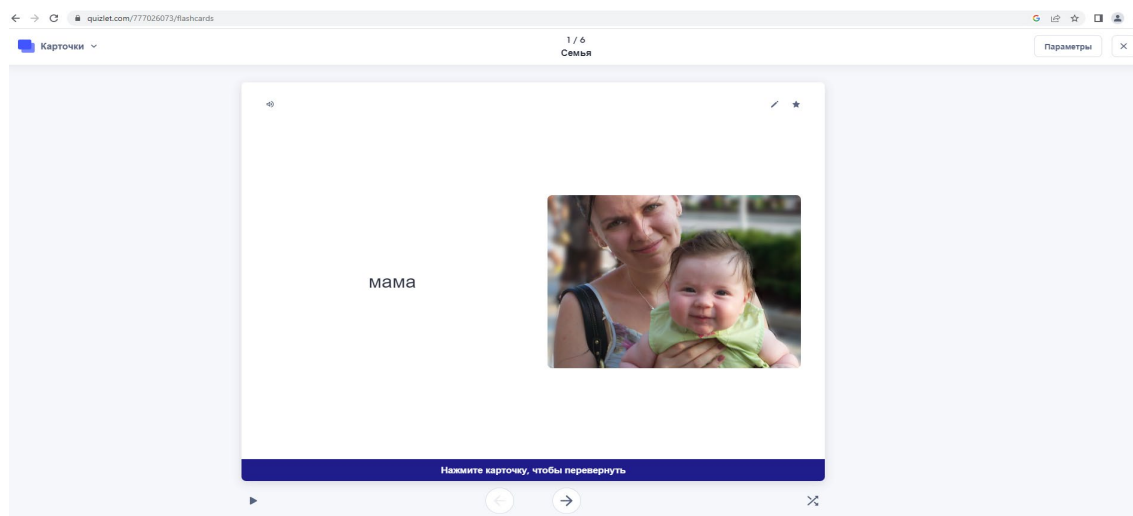


Рис. 2. Структура и содержание флэш-карты в цифровом ресурсе Quizlet

После прохождения регистрации на сервисе пользователь формирует индивидуальный учебный модуль с необходимым количеством карточек на основании лексико-тематического принципа или индивидуальных предпочтений. Для сокращения временных затрат можно импортировать списки лексем из других ресурсов (таблицы в формате Word, Excel и т.д.). Кроме того, система содержит

автоматическую базу самых популярных слов, которая может быть интегрирована в модуль учащегося. В процессе запоминания лексем созданный тезаурус можно редактировать.

При создании карточки пользователь пишет новое слово на одной стороне экрана, а его перевод – на другой. Кроме перевода, учащийся может вручную ввести значение слова, однако в бесплатной версии лексема может быть сопряжена только с одним значением, что не позволяет полноценно осваивать многозначность слов.

Принцип наглядности, столь важный при работе с лексикой, реализуется в возможности прикрепления картинки для нового слова. В бесплатной версии пользователь может выбрать иллюстрацию из набора готовых бесплатных картинок, в платной – ещё и загрузить собственную картинку. Приложение позволяет добавить в карточку запись голоса обучающихся и написать слово, что позволяет реализовать принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Функция «Самостоятельное задание» направлена на создание графика изучения новых слов. График представлен в форме календаря и помогает сформировать точное представление о прогрессе учащегося. В разделе «Заучивание» пользователь может выбрать цель обучения – «Быстро изучить» (развить кратковременную память) и «Запомнить весь материал» (развить долговременную память).

Немаловажно, что в приложение встроены разные языковые задания для формирования лексического навыка. Среди них задания на выбор правильного варианта перевода слова, поиск соответствий между словом и картинкой, оценку правильности предложенного перевода и др. Разнообразие форм отработки материала помогает сделать процесс обучения более интересным и увлекательным.

Кроме того, сервис позволяет организовать занятие с помощью опций «Случайные команды» (разделение учеников по командам рандомно) или «Игроки» (преподаватель самостоятельно формирует команды). Ссылка для подключения учеников к игровому процессу сгенерирована в форме qr-кода, что облегчает процесс перехода на онлайн-тренажер. Данная функция позволяет преподавателю эффективно организовать систему контроля при дистанционном обучении.

Brainscape – цифровой ресурс, который позволяет не только изучать лексический аспект иностранных языков, но и факты из разных областей науки. В апробации проекта принимали участие сотни студентов, преподавателей, профессоров и экспертов. Данным сервисом можно пользоваться как на персональном компьютере, так и на любом другом портативном устройстве. Как и в цифровых ресурсах Memrise и Quizlet, разработчики Brainscape ввели бесплатную версию и версию с различными тарифными планами, выбор которых зависит от целей, опций и временного отрезка, на протяжении которых обучающийся планирует пользоваться сервисом. Пользователь

может создавать свои уроки или присоединиться к уже созданным учебным программам, контент которых сочетает более 2000 адаптивных карточек.

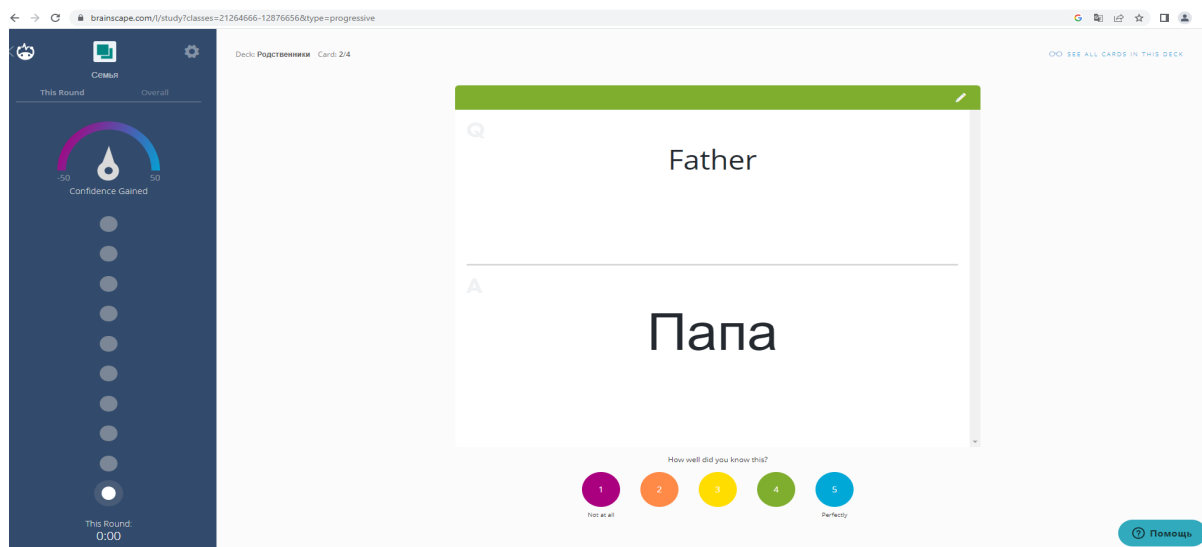


Рис. 3.

Структура и содержание флэш-карты в цифровом ресурсе Brainscape

Специфика данного цифрового ресурса обусловлена выстраиванием системы интервального повторения, которая адаптируется к темпу обучения каждого учащегося. Авторы проекта также воплотили принцип *confidence-based repetition*, заключающийся в концентрации времени на сложных понятиях. Благодаря оценочной шкале от 0 до 5 пользователь сообщает системе степень усвоения им нового материала. На основании этих оценок система задает параметры интервала повторения: если лексема полностью изучена (оценка «5»), она выпадает из списка повторений, если же пользователь испытывает трудности в запоминании слова (оценка «0»), ресурс будет регулярно его отображать. Как и в Quizlet, пользователь может изучать карточки в режиме формирования кратковременной или долговременной памяти.

Еще одним преимуществом ресурса является возможность выбрать роль учителя или ученика. Отличие между данными ролями состоит в том, что учитель может формировать определенный набор карточек и предоставлять к ним доступ своим ученикам с функцией отслеживания учебного прогресса.

Меню личного кабинета состоит из разделов «Уроки», в основе которых лежат разнообразные темы. Далее по принципу «матрешки» обучающийся создает внутри урока коллекцию слов, в которой можно сконструировать флэш-карточки. Также к разделу «Уроки» необходимо добавить сопутствующие детали: цель, описание этапов работы и название учебного пособия (при его наличии). По желанию можно добавить видео.

В личном кабинете заложены такие функции, как «Карточки предварительного просмотра», «Редактировать карты» и «Обзор колоды». Процесс создания карточек довольно прост. В первом столбце предусмотрен ввод слова на иностранном языке, во втором – перевод, который необходимо добавить вручную (автоматический перевод не предложен). В платной версии новое слово можно сопровождать визуальным рядом и аудиозаписью. После того как пользователь создал необходимое количество карт, начинается этап запоминания слов. Оно проходит в форме игры, в которой есть раунды и шкала «Уверенности в себе». Благодаря этому учащийся может отслеживать свой прогресс.

Пользователи сервиса имеют возможность открыть доступ другим пользователям к сформированной группе карточек. Прогресс остальных людей отображен в рейтинговых списках, которые способствуют развитию здоровой конкуренции.

Таким образом, готовые карточки в цифровых ресурсах Memrise, Quizlet и Brainscape организованы по тематическому принципу. Однако генерация индивидуального контента может осуществляться в соответствии с предпочтениями пользователя. Для полноценного и многоаспектного восприятия слова в карточке содержится разнообразная информация о нем – написание, произношение, толкование значения, перевод, картинка. Наполняемость карточек зависит от бесплатной / платной версии программы. Основным средством семантизации иностранного слова во всех ресурсах является перевод.

Процесс запоминания слов включает два этапа – презентационный, в ходе которого пользователь просматривает карточки, и тренировочный, на котором он выполняет разного рода упражнения. Цифровые ресурсы учитывают индивидуальный темп работы пользователя, поэтому в системе нет ограничений по времени. При этом обучающиеся имеют возможность точно отследить временные затраты на то или иное задание благодаря встроенному таймеру.

Контроль за планомерным изучением флэш-карт осуществляется либо на основании автоматической проверки тестов, либо в гибридном формате. Например, в Brainscape система отражает успеваемость обучающегося с возможностью отслеживания преподавателем результативности запоминания слов его учениками.

Memrise, Quizlet и Brainscape мотивируют к обучению посредством открытого соревнования среди пользователей ресурсов. Элементы «языкового портфеля», которые интегрированы в программы, позволяют каждому обучающемуся отследить прогресс в изучении языка. В Memrise система тематических уровней нацелена на последовательное освоение курса: чтобы учащийся получил доступ к новому блоку, необходимо пройти предыдущий.

Благодаря автоматическим возможностям ресурсов учащиеся могут изучать лексику в разных режимах – выбирая заданные коллекции слов самостоятельно или опираясь на рекомендации системы с учётом учебных достижений, оффлайн и онлайн, ориентируясь на кратковременную или долговременную память, целеполагание, временной промежуток и т.д.

Таким образом, цифровая трансформация флэш-карт позволяет оптимизировать автоматизацию лексического навыка, расширить их игровой и интерактивный потенциал, учесть индивидуальные особенности учащихся. Функции, встроенные в электронные ресурсы по обучению лексике (интервальные повторения, определенные типы заданий, шкала прогресса), свидетельствуют о том, что в цифровой среде воплощён именно метод флэш-карт. Широкое использование рассмотренных ресурсов при изучении русского языка как иностранного может способствовать трансферу метода в отечественную методику.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Векуа Н.Н., Мамаева Е.А. Использование флэш-карт как средства развития вербальной креативности студентов // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2022. – Т. 19. № 2. – С. 108–120.
3. Лейтнер С. Метод интервальных повторений // Как научиться учиться. – М.: Изд-во «Перо», 2019. – 106 с.
4. Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном: Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 784 с.

Chudakova A.I.

Pushkin State Russian Language Institute

The method of cards in the study of the vocabulary of the Russian as a foreign language: digital transformation

The article deals with the using of the flash card method in digital resources for the study of the vocabulary of the Russian as a foreign language. The author describes services based on working with cards – Memrise, Quizlet and Brainscape. A methodical analysis of various resources made it possible to draw conclusions regarding the general principles of using the flash card method in the digital environment.

Keywords: digital linguodidactics, Russian as a foreign language, vocabulary learning, flash cards, Memrise, Quizlet, Brainscape.

Чэнь Кэцзянь

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Сычуаньский университет иностранных языков

Дарья Сергеевна Труханова

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Студенты-стажёры филологического профиля в языковой среде сегодня

В работе рассматриваются актуальные коммуникативные ситуации, участниками которых во внеучебное время становятся студенты филологического профиля из КНР во время стажировки в Гос.ИРЯ им. А.С. Пушкина, разбираются актуальные для названного контингента учащихся фрагменты языковой среды. Выводы сформулированы на основе наблюдений методистов, устного опроса учащихся и письменного анкетирования.

Ключевые слова: языковая среда, аутентичность, виртуальная коммуникация, китайские учащиеся.

Коммуникативное пространство постоянно трансформируется, что требует постоянной корректировки учебных материалов с точки зрения отбора ситуаций общения, специфического языкового материала, способов его методической интерпретации при общей устойчивости лингводидактического описания РКИ. Выполнение этой задачи определяет необходимость постоянного анализа актуальных для разных категорий учащихся коммуникативных ситуаций. В настоящей работе предпринимается попытка анализа коммуникации учащихся – стажёров (бакалавров и магистров) из китайских университетов, которые проходят стажировку в России. Внимание сфокусировано на коммуникации во внеучебное время с носителями языка, которые не являются преподавателями, на взаимодействие с фрагментами реальной и виртуальной языковой среды. Материалом исследования стали наблюдения методистов, устный опрос и письменное анкетирование учащихся. В устном опросе приняли участие 7 учащихся, владеющих русским языком на уровне В1-В2, в анкетировании – 56 учащихся, владеющих русским языком на уровне А2+ - В2. Вопросы предъявлялись на русском и китайском языках, учащиеся давали ответы по желанию на русском или китайском языке (в некоторых из полученных ответов языки смешивались). Анкетирование и устный опрос проводились с целью определить ситуации и темы общения учащихся в реальной и виртуальной языковой среде, выделить актуальные для них на данный момент фрагменты языковой среды, наиболее востребованные виды речевой деятельности, цифровые коммуникационные площадки, востребованные интернет-ресурсы. Опрос и анкетирование предполагали свободные ответы.

Во внеучебное время учащимся чаще всего приходится общаться в ситуациях, связанных с организацией обучения и проживания, досуга и путешествий по территории РФ – решением бытовых вопросов. При этом урегулирование организационных вопросов составляет значительную часть непосредственной коммуникации учащихся в режиме диалога. Во всех остальных ситуациях учащимся не требуется вступать в непосредственный диалог. Более того, не требуется общение по телефону, переписка в мессенджерах, достаточно умения читать тексты реальной и виртуальной языковой среды и правильно их интерпретировать (это касается и ориентирования в городе, и

организации досуга и путешествий). Ориентирование в городе и пользование общественным транспортом вообще практически исключает диалогическое общение с носителями. Учащиеся отмечают, что, например, в аэропортах, на вокзалах, в общественном транспорте, а также в популярных туристических местах есть перевод на английский (и часто китайский) язык, к которым они обращаются чаще, чем к русскоязычным надписям. Вместе с тем некоторые учащиеся отмечают, что при посещении сравнительно небольших городов они чаще испытывают трудности и, следовательно, необходимость обращаться к носителям языка: информационных ресурсов, которые помогают ориентироваться в городах, меньше. Интересно, что зачастую в категорию небольших городов у учащихся попадают даже региональные центры. В случае, если информация о чем-либо представлена только на русском языке, 47% учащихся прибегают к автоматическому переводу. Это касается и ситуаций ориентирования в городе, и других бытовых ситуаций (покупка продуктов, посещение кафе и ресторанов, необходимость прочитать официальные бумаги при оказании какой-либо бытовой услуги). Стоит отметить, что 14,5% респондентов ответили, что используют автоматический перевод на занятиях (хотя мы проводили опрос, подчеркивая, что речь идет о коммуникации во внеучебное время). Учащиеся используют для перевода различных информационных материалов онлайн-инструменты от Google или Яндекс, а также китайские приложения (YouDao, Baidu, CamScanner, Sogou). Интересно, что при использовании онлайн-переводчиков учащиеся отмечают такие трудности, как перевод и интерпретация имён собственных (шире – названий разных объектов), реалем (например, организации и типы организаций, типы заведений). Зачастую автоматический перевод не помогает учащимся, так как они не знают структуру коммуникативной ситуации, в которой им встретился тот или иной текст.

Учащиеся отмечают, что устное взаимодействие в режиме диалога чаще всего требуется при возникновении нестандартных или конфликтных ситуаций. Причем учащиеся отмечают, что конфликтный дискурс меньше всего представлен в учебных материалах: как в издаваемых, так и в авторских аутентичных, разрабатываемых преподавателями. Во всех действительно сложных ситуациях (например, в случае проблем с полицией, проблем со здоровьем) учащиеся обращаются за помощью к преподавателям или в студенческий совет.

Находясь в стране изучаемого языка, учащиеся не очень часто прибегают к письму как виду речевой деятельности. Чаще всего учащимся нужно писать от руки различные документы, связанные с организацией учебного процесса, быта, досуга (заявления на перенос экзаменов, заявления на ранний выезд и др.), а вся остальная письменная коммуникация – это общение в мессенджерах или набор текста в мобильных приложениях. На территории России стажёры пользуются мессенджерами, популярными у российских граждан (WhatsApp, Telegram, Вконтакте).

Некоторые учащиеся отмечают, что российские преподаватели используют китайские мессенджеры (в основном WeChat). Это связано с тем, что во время пандемии, когда китайские стажеры занимались онлайн, многие преподаватели стали использовать китайские мессенджеры. Интересно, что продукты, которые с 2022 года запрещены на территории РФ, например, продукты компании Meta, также получили распространение среди учащихся сегодня.

Если рассмотреть вопрос об использовании китайскими стажёрами мобильных приложений, то наиболее популярны: Yandex Maps – 92,7%, Сбербанк – 90,9%, Yandex Go – 85,5%, OZON – 70,9%, МегаФон – 61,8%. То есть популярностью пользуются приложения для ориентации в городе, онлайн-покупок, управления банковскими услугами и услугами связи. Российскими приложениями китайские учащиеся пользуются на русском языке. Если шире говорить о русскоязычных интернет-ресурсах, которыми пользуются стажеры, то чаще всего (более 90%) это сайты о культурной жизни России и покупка билетов на культурные мероприятия.

Опрос показал, что общение по телефону не очень актуально для наших стажёров, вместе с тем всё же учащимся приходится вступать в коммуникацию по телефону в следующих ситуациях: разговор со сборщиками заказов и курьерами при доставке еды, покупке продуктов, подтверждении бронирований в гостиницах и ресторанах, общении с диспетчером экстренных служб. Некоторые учащиеся сталкивались со звонками телефонных мошенников. В связи с этим учащиеся отмечают, что такой дискурс также не рассматривается на занятиях.

Устный опрос также должен был помочь выяснить, в каких ситуациях стажёрам приходится общаться в разных департаментах учебного заведения, в столовой, в общежитии. В опросе студентов мы стремились восстановить фреймы коммуникативных событий, участниками которых они становились. В различных департаментах, где оформляются документы, учащиеся становятся участниками ритуализованных коммуникативных событий, где общение состоит в основном из инструкций, обращенных к студентам (в деканате (80,4%), в кассе при получении стипендии (94,6%), в международном отделе при оформлении документов (51,8%)). В остальном же чаще всего студентам приходится общаться устно в общежитии (с уборщицами и администрацией (89,3%), в столовой (89,3%), меньше – с охраной (64,3%)). Причем сложнее всего, по мнению учащихся, общаться с сотрудниками общежития и с охраной. В качестве причин называют необходимость говорить на относительно нестандартные темы (которые не изучаются ни в КНР, ни во время стажировки) – 71,4%, быстрый темп речи, незнание особенностей разговорной речи, акцент – 76,8%, а также психологический дискомфорт – 37,5%. Возможные ситуации общения: описание неисправности в комнате и просьбы их устранить, получение новых пропусков взамен утерянных, вопросы переселения в случае конфликтов.

Результаты исследования могут и должны учитываться при подготовке учебных материалов, однако они не могут быть полностью экстраполированы на другие группы учащихся даже в масштабах одного учебного заведения. Паттерны коммуникативного поведения рассматриваемого контингента учащихся определяются их этнопсихологическими особенностями.

Литература

1. Голубева А.В. Аутентичные речевые ситуации как основа для коммуникативного преподавания РКИ // Мир русского слова. – 2015, № 4. – С. 91–100.
2. Орехова И.А., Труханова Д.С. Виртуальная языковая среда и её роль в организации натурального урока // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2016. – № 4 (21). – С. 183–189.

Chen Kejian

Pushkin State Russian Language Institute

Sichuan International Studies University

Truhanova D.S.

Pushkin State Russian Language Institute

Students-trainees of philological profile in the language environment today

Abstract. The paper deals with current communicative situations, the participants of which in extracurricular time are students of philological profile from the People's Republic of China during an internship at Pushkin State Russian Language Institute, fragments of the language environment relevant to the named contingent of students are analyzed. The conclusions are formulated on the basis of observations of methodologists, an oral survey of students and a written questionnaire.

Keywords: language environment, authenticity, virtual communication, Chinese students.

Шабарова Гульжан Каратаевна

Актюбинский гуманитарный колледж

gulzhanshabar@mail.ru

Сравнительный анализ повести М. Симашко «Емшан» и баллады А. Майкова «Емшан» на уроках русского языка и литературы

В статье рассматриваются проблемы преподавания на уроках русского языка и литературы в группах с казахским языком обучения повести М. Симашко «Емшан» и баллады А. Майкова «Емшан» в сравнительном аспекте. В статье нашли отражение все этапы работы – предтекстовая работа, работа с текстом, послетекстовая работа, представлены задания для развития всех уровней мыслительной деятельности: ознакомления, понимания, применения, анализа, синтеза, оценки. Задания построены с помощью «Конструктора задач» Л.С. Илюшина, приводится анализ языкового материала. Статья может быть интересна для преподавателей колледжей, работающих по аналогичной программе.

Ключевые слова: емшан, султан Бейбарс, Аполлон Майков, Морис Симашко, «Конструктор задач» Илюшина.

С 2020 года в Актюбинском гуманитарном колледже преподавание русского языка и литературы ведётся по обновлённой программе, в формате одной дисциплины. Одной из самых сложных тем программы, на наш взгляд, является тема «М. Симашко «Емшан». Сравнительный анализ произведений А. Майкова и М. Симашко». Сложность данной темы видится нам в том, что она требует от преподавателя разносторонней подготовки, мастерства в построении урока, а от студентов – способности воспринимать и перерабатывать большой объём разноплановой информации. Необходимость проведения большой подготовительной работы для реализации межпредметных связей также предопределена сложностью темы.

Хорошим вспомогательным методическим инструментом для построения урока является «Конструктор задач» Л. С. Илюшина [1], к которому мы и обратимся.

На этапе **предтекстовой работы** определяются и сравниваются тема и жанровая принадлежность двух произведений. Студенты относительно легко справляются с поставленными вопросами: оба произведения имеют одинаковое название, мысль об общности тематики двух произведений подтверждает эпиграф к повести, взятый Морисом Симашко из этого же стихотворения Аполлона Майкова: «Степной травы пучок сухой...». В жанровом отношении произведение А. Майкова – лирическое, произведение М. Симашко – эпическое.

Преподаватель акцентирует внимание студентов на том, что М. Симашко препроводил свою повесть посвящением: «Олжасу», – ведь, по признанию писателя, он обратился к исторической теме по совету Олжаса Сулейменова.

На данном этапе для развития навыков говорения ставится проблемный вопрос: «Как вы думаете, почему повесть Мориса Симашко, созданная в 20 веке, тематически перекликается с балладой Аполлона Майкова, созданного в 19 веке? Что связывает эти произведения?»

Л. С. Илюшин утверждает, что «одним из важнейших компонентов компетентности является мотивация к овладению проблемной ситуацией» [1, 124]. На наш взгляд, в решении обозначенной проблемы мотивирующим фактором для исследовательской деятельности студентов могут служить исторические и культурологические сведения из истории создания стихотворения А. Майкова. Так, студентам интересно было узнать о том, что сюжет, положенный в основу стихотворения, имеет отношение к казахской истории. Созвучие же слова *емшан* тюркскому наречию наводит студентов на мысль о возможном его отношении к казахскому языку.

Существуют две версии возникновения слова *емшан*. По одной из них, А. Н. Майкову историю двух казахских ханов мог поведать Шокан Уалиханов, с 1860 года служивший в Петербурге и находившийся с поэтом в дружеских отношениях.

Казахское выражение ‘ем шөп’ – лечебная трава – предположительно было ошибочно усвоено А. Майковым как ‘емшан’. Уточнить правильность звучания слова поэту не представилось возможным, так как на момент создания стихотворения (1874), Шокана Уалиханова уже не было в живых (1865). Так и укоренилось слово *емшан*.

По другой версии, для художественного сюжета А. Майков мог почерпнуть сведения из Волынской летописи, запечатлевшей легенду о казахских ханах.

Преподаватель задаёт аудитории уточняющие вопросы: знаете ли вы, что означает слово *емшан*? Отрицательный ответ побуждает учителя задать следующий вопрос: слышали ли вы ранее слово *емшан*? Возможно, от родителей, от вашего окружения вам доводилось слышать это слово, значимое для понимания основной идеи произведения?

На этапе **работы с текстом** студенты прослушивают отдельные эпизоды художественных произведений. Подготовленные студенты зачитывают отрывки из двух произведений, привести которые здесь не позволяет ограниченный формат статьи. После выполнения задания на развитие навыков слушания переходим к развитию навыков говорения. Студентам предстоит ответить на вопрос «Что такое *емшан* у М. Симашко и что такое *емшан* у А. Майкова?» Достижение цели возможно через решение 2-х задач: 1) прочесть отдельные фрагменты из произведений (что по Л. С. Илюшину определяется как условие, т.е. известное) и 2) дать ответ на вопрос: почему в заглавие произведений вынесено слово *емшан*? (искомое, т.е. неизвестное) [1, с. 124].

В процессе решения поставленных задач студенты демонстрируют уровни своей познавательной деятельности. Напомним иерархию уровней познавательной деятельности от низшего к высшему: ознакомление, понимание и применение – низкого порядка, анализ, синтез и оценка – высокого порядка.

В информационном блоке – тексты изучаемых произведений и практические задания по их содержанию. Преподаватель формулирует вопросы таким образом, чтобы выявить у студентов: 1) конкретные знания; 2) группы умений и навыков, способствующих соотнесению ими новой информации с собственным жизненным опытом; 3) личное отношение к самой задаче и способам её решения.

Для развития уровней мыслительной деятельности – **ознакомление и понимание** – студентам предлагаются задания:

1. Изложите в форме текста содержание произведений.
2. Расскажите, в какой художественной ситуации эпического и лирического повествования упоминается слово *емшан*?
3. Покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между этими произведениями.

4. В какое время происходят события в повести М. Симашко «Емшан» и стихотворении А. Майкова «Емшан»?
5. Кто главный герой повести М. Симашко «Емшан»?
6. Кто главные герои в стихотворении А. Майкова «Емшан»?
7. Изложите основную идею повести М. Симашко «Емшан».
8. Изложите основную идею стихотворения А. Майкова «Емшан».

Ответы студентов на эти вопросы в кратком изложении звучат следующим образом.

В эпизоде из повести Мориса Симашко «Емшан» – воспоминания султана Бейбарса, «победителя монголов и крестоносцев», правителя Египта с 1260 по 1277 годы. Постепенно в памяти султана возникают сцены из далёкого прошлого: убитый врагами отец, лежащий на горькой траве; горькая трава в свете вечернего солнца; купец-итальянец, отрывающий маленького плачущего мальчика от мёртвого отца и передающий его всаднику на верблюде. Верблюды движутся дальше, унося мальчика в другую жизнь... И запах, запах горечи... Это так благоухает степная трава – *емшан*.

В эпизоде из стихотворения Аполлона Майкова «Емшан» – история двух братьев-ханов. Братья хан Сырчан и хан Отрок разлучены, так как в битве с русским князем Мономахом они терпят поражение, после чего один из них бежит на Дон, другой – на Кавказ.

Но вот умер князь Мономах. Отроку можно возвращаться домой. Но он не спешит в родные края: он царствует на чужбине. Хан Сырчан наставляет посланного за братом певца убедить его вернуться домой. Предполагая, что брат может «на песнь» не отозваться, Сырчан просит дать брату «*емшан* степной». Он верит в чудодейственную силу степной травы, верит, что её аромат навесит брату запах родины, против которой он не устоит и захочет вернуться домой. Он оказывается прав. Отрок отказывается от царского трона на чужбине и возвращается на Родину.

Таким образом, главный герой повести М. Симашко «Емшан» султан Бейбарс, по своему происхождению кипчак, раб, вошедший на престол султана Египта, вспоминает свои родные степи, наполненные запахом *емшана* – полыни. Хан Отрок из баллады А. Майкова решает возвратиться домой только после того, как переданный ему братом «пучок травы» воскрешает в его памяти воспоминания о Родине. *Емшан* – горькая полынная трава степная – символизирует Родину. Основной идеей в этих произведениях выступает мысль о духовной связи человека с Родиной, о верности и преданности Родине, точно выраженная в пословице: «Лучше быть слугой на родине, чем султаном на чужбине».

Для развития уровня мыслительной деятельности – **применение** – студентам предлагаются задания: «Проиллюстрируйте, как в вашем представлении выглядит емшан» или

«Проиллюстрируйте, как в вашем представлении выглядят герои произведений». Если *емшан* (попынь) студентам удалось изобразить, опираясь на личный опыт, то совсем другой результат получился с изображением героев произведений. На рисунках ни во внешнем облике героев, ни в атрибутике не прослеживалось знание изображаемых эпох. Студенты просто дали волю своей художественной фантазии.

Для развития уровней мыслительной деятельности – **анализ, синтез и оценка** – студентам предлагается проанализировать изобразительно-выразительные средства, использованные авторами двух произведений. Следует заметить, что анализ языкового материала для студентов осложняется принадлежностью изучаемых произведений разным жанрам: эпическому и лирическому. Поэтому студентам предлагаются отдельные предложения из произведений, например: «Куке-е!.. Словом вдруг разорвало ему горло» [3] из повести «Емшан» и «И раз у них шёл пир горой...» [2] из стихотворения «Емшан» для сравнения. С помощью наводящих вопросов студенты понимают, что выражения «словом... разорвало горло» и «шёл пир горой...» несут информацию в художественном преувеличении. По литературоведческому словарю они находят соответствующий по значению термин: у Майкова – *гипербола*, а в повести Симашко – это *гиперболизированная метафора*.

После того, как султану Бейбарсу вспомнилось слово *куке*, губы его стали *горькими*. Эпизод за эпизодом в памяти султана возникают трава *высокая* и *горькая*, песок *красный*, отцовская рука *большая*, перья стрел *чёрные* и *жёсткие*, темнота тоже *горькая*, куке – *холодный*, трава и солнце – *белые*, чьи-то ноги – *большие* и *лохматые*, звон – *мерный*, копьё – *острое*, штаны итальянца – *кожаные*, пыль – *дорожная*, а воздух – опять *горький*.

В балладе А. Майкова студенты находят такие выразительные языковые средства, как пучок *сухой*, орды *кочевые*, батыри *лихие*, в *донских* мелях, в горах *кавказских*, *благоухающие* степи, в *златом* шатре, рой абхазянок *прекрасных*; о былях *половецких*, про славу *дедовских* времён, набегов *молодецких*, отрок *угрюмый*, *послушливым* кунакам, *грозный* хан, в краю *родном*, степь *родная*.

Студенты отмечают, что это *эпитеты*, позволяющие особо выделить определённые свойства предметов, их качество, а значит способствующих созданию яркой художественной образности.

Анализируя эпитеты, студенты обратили внимание на порядок отдельных слов в произведениях, когда общепринятая расстановка слов в предложении нарушена, изменена. Например, у Симашко: «горькими ... сделались губы», «и плачет мальчик», «и трава белая», «И отрывают его руки от холодного куке», «и дальше идут верблюды», «а слезы ... текут», «и тянет он руки... и плачет». Студенты определили по словарю, что обратный порядок слов называется *инверсией*.

У Майкова приём инверсии замечен почти по всему тексту. Помимо стилистической у поэта это еще и ритмическая инверсия: «степной травы пучок сухой», «орды кочевые», «ба́тыри лихие», «рекой лился кумыс», «велик полон был взят из Руси», «ловцами спугнутое стадо», «Сырчан в донских залег мелях,/ Отрок в горах кавказских скрылся», «и шли года», «гулял в степях лишь буйный ветер», «зовёт к себе певца Сырчан», «свяжи в пучок емшан степной», «рой абхазянок прекрасных», «дедовских времён», «набегов молодецких», «и взял пучок травы степной», «пучок травы целуя, плачет».

Для М. Симашко важно цветовое наполнение пространства в момент, когда героя озарили внезапно вспыхнувшие в памяти отголоски прошлого. Перед взором султана заиграли мрачные краски в контрасте с белым: трава (*емшан*) «красная от вечернего солнца», потом «красный песок становится чернее», стрела «с черными перьями», «все вокруг чернеет», «зеленые точки», «белое солнце в белом небе», «и трава белая», «и только песок... красный». А стихотворение Майкова наполнено ароматом *емшана*: «степной травы пучок сухой» «благоухает»; Сырчан зовёт брата вернуться «в благоухающие степи».

Хаос из разбегающихся в разные стороны людей, возникший вследствие прихода в земли кочевников грозного Мономаха, Майков подчёркивает *сравнением*, как «лебедей / Ловцами спугнутое стадо».

С термином *символ* студенты были знакомы ранее. Так, на их взгляд в повести Симашко много символов. Например, выражение «На Остров его тоже привезли Ниоткуда» символизирует тайну происхождения султана Бейбарса. Глубоко засевшее где-то в уголках подсознания и внезапно озарившее сознание султана слово «куке» символизирует его тюркскую суть, его принадлежность к роду кочевников. Но главный символ они увидели в слове «емшан». Как они выяснили для себя из содержания двух произведений, *емшан* – степная трава, в данном контексте символизирующая образ Родины.

Для **синтеза** студентам дается задание: «Свяжите воедино значение слова *емшан* у Симашко и *емшан* у Майкова». Студенты отмечают, что упоминание горького вкуса емшана, вызывает у них ассоциацию с *жусаном* – полынью. Значит, утверждают они, **емшан** – это и есть полынь, т.е. травянистое степное растение с горьким привкусом. В характеристике полынной горечи студенты обращаются к личному опыту, что ценно в плане проведения связей между литературным сюжетом и жизненными реалиями. Таким образом, и у Симашко, и у Майкова *емшан* – это особый знак или особая примета, идентифицирующая этническую принадлежность героев двух произведений.

На этом же этапе студенты выполняют задание: «Обсудите, для чего авторы используют в своих произведениях тюркизмы?» В использовании авторами произведений тюркизмов студенты

увидели стремление к созданию особого национального колорита, яркой художественной образности.

В финальной части своего произведения А. Майков говорит: «Смерть в краю родном / Милей, чем слава на чужбине». Для **синтеза** студенты выполняют задание: «Предложите крылатые выражения, пословицы или поговорки на русском и казахском языках, подчёркивающие роль Родины в жизни человека». Студенты записывают в своих тетрадях: «И дым Отечества нам сладок и приятен!» (А. С. Грибоедов), «Лучше быть слугой на Родине, чем султаном на чужбине», «Басқа елде сұлтан болғанша, өз елінде ұлтан бол».

Для **оценки** произведений студентам даётся задание: «Составьте мнение об одной из идей, скрыто или явно обозначенной авторами произведений».

Известно, что в финале повести М. Симашко султан Бейбарс добровольно уходит из жизни, выпив яд. Этот поступок интерпретируется автором как желание героя присоединиться к своему погибшему роду кипчаков. Студенты также выразили своё мнение, что своей смертью султан Бейбарс возвращается к своему роду, ушедшему в небытие. Герой же А. Майкова хан Отрок возвращается в родные места со словами: «Смерть в краю родном / Милей, чем слава на чужбине!»

Затем студенты дают свою оценку произведениям как художественным творениям. Для этого дается задание: «Придите к выводу, где в этих произведениях легенда, а где история». Студенты пришли к выводу, что историческими фактами являются сведения о существовании султана Бейбарса, свидетельством чему различные источники, и казахских ханов Отрока и Сырчана, сведения о которых есть в Волынской летописи. К легендам же студенты отнесли описываемые в произведениях чувства, эмоции, переживания. Словом, весь мир страстей героев они назвали художественным вымыслом авторов произведений.

На этапе **послетекстовой работы** для развития навыков чтения и письма студентам было предложено написание эссе «Роль личности в истории».

Формат статьи не позволяет представить в полной мере систему оценивания учебной деятельности студентов на уроке по данной теме. Процедура формативного оценивания будет представлена в следующей статье.

Таким образом, сравнительный анализ повести М. Симашко «Емшан» и баллады А. Майкова «Емшан» показал, что при разности сюжетов и жанров эти два произведения имеют одну общую тематику – духовная связь с Родиной, любовь к Родине, верность и преданность ей. А символом родины в этих произведениях выступает степная трава *емшан*. Емшан – это больше, чем образ-символ. Емшан – это своеобразный генетический код для идентификации личности, о чём поведали читателям каждый в своё время Аполлон Майков и Морис Симашко.

Литература

1. Илюшин Л. С. Использование «Конструктора задач» в разработке современного урока. // Школьные технологии. – 2013. – №1. – С. 123-132.
2. Емшан / Майков А. Н. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.culture.ru> (дата обращения 04.04.2022).
3. Емшан / Симашко М. Д. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://booksonline.com.ua> (дата обращения 04.04. 2022).

Shabarova G.K.

Aktobe Humanitarian College

Comparative analysis M. Simashko's story "Emshan" and ballads by A. Maykov "Emshan" at the lessons of the Russian language and literature

The article deals with the problems of teaching the Russian language and literature lessons in groups with the Kazakh language of instruction of M. Simashko's story "Emshan" and A. Maikov's poem "Emshan" in a comparative aspect. The article reflects all stages of work – pre-text work, work with text, post-text work, tasks for the development of all levels of mental activity: familiarization, understanding, application, analysis, synthesis, evaluation. Tasks were built using the "Task Constructor" L.S. Ilyushin, an analysis of the linguistic material is given. The article may be of interest to college teachers working on a similar program.

Keywords: emshan, Sultan Baibars, Apollon Maykov, Maurice Simashko, Ilyushin's "Problem Constructor".

Шагаева Светлана Александровна

Университет иностранных языков Хангук

svet.alex.shag@gmail.com

Как повысить мотивацию студентов в обучении речевому общению на русском языке? Составляем программу курса с учетом интересов студентов в разноуровневой группе (на материале занятий по разговорной практике для корейских студентов продвинутого уровня, изучающих русский язык в Республике Корея)

В данной статье описан частный опыт создания программы курса по разговорной практике РКИ с учетом индивидуальных целей, интересов и образовательных потребностей группы корейских студентов, продолжающих изучать русский язык за рубежом. Автор считает, что возможность выбирать темы разговорных уроков повышает внутреннюю мотивацию обучающихся, так как свобода в выборе изучаемого материала – одна из ценностей современного поколения студентов.

Ключевые слова: обучение речевому общению, русский как иностранный, корейские студенты, мотивация

В центре современного процесса обучения без сомнения стоит человек, если быть точнее – студент, с его ценностями, интересами, целями. Подход, предполагающий ориентацию на личность человека, на уважение его прав и свобод, человеческого достоинства, создание оптимальных

условий для его свободного развития и удовлетворения образовательных потребностей», называется гуманистическим [4, с. 36]. В рамках гуманной педагогики на первый план выходят «права и свободы обучающегося, его творческое ... и саморазвитие» [4, с. 36].

Важность гуманистического подхода в образовании, сегодня ощущается особенно сильно в связи с отличительными чертами нынешнего поколения студентов. В быстро меняющемся, технологичном мире многие подходы, методы и приемы просто не могут оставаться прежними. Среди черт, характеризующих современных студентов, исследователи (Р. Ф. Анопочкина, Е. К. Грошева, А. Д. Чуприна, Т. В. Тамарская и др.) выделяют их самостоятельность, недоверчивость, критический взгляд на предлагаемый учебный материал, умение работать с большими массивами информации (особенно в Интернете), желание самостоятельно выбирать, сколько времени и над чем они готовы работать. Современный студент – это представитель цифрового поколения, рожденный со смартфоном в руках. «Принимая во внимание требования времени, система РКИ вслед за всей системой высшего образования должна перейти от традиционного преподавания к новым методам обучения. Необходимо включать студентов в активную образовательную деятельность...» [3, с. 213].

Внутренняя мотивация студента как центрального элемента образовательного процесса является неотъемлемым компонентом эффективного и нескучного обучения. «В качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы» [1, с. 148]. Таким образом, личные ориентиры и увлечения студентов сегодня заметно влияют на мотивацию, и как следствие на процесс освоения и усвоения иностранного языка. Так, с наибольшей вероятностью студент усвоит материал (лексический и грамматический), который поможет ему: 1) говорить о том, что ему нужно, 2) говорить о том, что ему интересно, 3) выражать свое отношение по той или иной теме [5, с. 39].

Во многих зарубежных вузах, в том числе в Республике Корея, студентам предлагается составлять себе программу и расписание обучения самостоятельно. Такая система безусловно имеет и плюсы, и минусы. Однако сами корейские студенты, имевшие возможность обучаться на факультетах в России, отмечают, что, на их взгляд, корейские обучающиеся отличаются «большей осознанностью». Они связывают этот факт с тем, что уже с первого курса они должны обдумывать, какие предметы пригодятся им в будущем для получения престижной и высокооплачиваемой работы. Отметим еще раз, что осознанность и самостоятельный выбор – ценности поколения Z.

В целях повышения внутренней мотивации студентов в ходе уроков по разговорной практике по русскому языку в 2022 г. был проведен эксперимент по внедрению гибкой программы курса для студентов-филологов, продолжающих изучать русский язык в корейском вузе. В основу программы

курса «Продвинутый русский разговор» вошли актуальные для конкретных студентов разговорные темы, была сделана попытка учесть индивидуальные особенности и образовательные цели обучающихся. Для выявления потребностей студентов групп был составлен опросник, включающий три вопроса. Первый направлен на выявление целей, второй – на выявление интересов, а третий – на уточнение образовательных предпочтений. Приведем список вопросов ниже.

1. Напишите, пожалуйста, 3 цели. Зачем Вы изучаете русский язык?
2. Напишите, пожалуйста, о чем Вы любите говорить. Напишите 3 темы, на которые в часто разговариваете и почему, вам это интересно.
3. Что для Вас важно в изучении русского языка (выберите 3 самых актуальных для вас ответа): говорить бегло и свободно, говорить без ошибок, слушать много аудио, изучать много грамматики, много читать, много писать, много говорить, говорить с носителями языка, слушать музыку, смотреть фильмы, другое.

Было опрошено 30 студентов из трех групп, продолжающих изучать русский язык в корейском вузе. После обобщения ответов были составлены программы обучения для двух групп (второй год обучения) и одной разноуровневой группы (третий-четвертый год обучения) с учетом их целей, интересов и предпочтений в изучении РКИ. В данной статье рассмотрим обобщенные результаты опроса третьей (разноуровневой) группы, в которой обучалось 12 студентов:

Цели	Чтобы работать в международной компании (7 ответов) Чтобы стать более умным человеком (6 ответов) Чтобы читать русскую литературу в оригинале (4 ответа) Чтобы смотреть и понимать русские фильмы (4 ответа) Чтобы общаться с носителями русского языка (4 ответа) Чтобы поехать (путешествовать, учиться, жить) в Россию (4 ответов) Чтобы знать экзотический язык и быть необычным человеком (ответа) Чтобы посмотреть балет (2 ответа) Чтобы говорить на разных языках (1 ответ)

<i>Всего 38 ответов</i>	Чтобы есть русские блюда (1 ответ) Сдать экзамен ТРКИ (1 ответ)
Интересы	Еда (6 ответов) Путешествие (5 ответов) Музыка (5 ответов) Фильмы и сериалы (5 ответов) Окружающая среда и погода (2 ответа) Работа и будущее (2 ответа) Книги (2 ответ) Международные отношения (1 ответ) Психологические проблемы людей (1 ответ) Футбол (1 ответ) Культура (1 ответ)
<i>Всего 32 ответа</i>	Как купить вещи в магазине; говорить цифры (1 ответ)
Образовательные потребности	Говорить бегло и свободно (9 ответов) Много говорить (8 ответов) Говорить с носителями языка (5 ответов) Слушать много аудио (4 ответа) Говорить без ошибок (4 ответа) Много читать (4 ответа) Обсуждать разные темы в определенной группе (1 ответ) Изучать много грамматики (1 ответ)
<i>Всего 37 ответов</i>	Много писать (1 ответ)

По итогам опроса, было установлено, что студенты данной группы заинтересованы в изучении языка, потому что планируют использовать русский язык в рабочих целях, а также относятся к нему как к развивающему средству, которое заставляет мозг хорошо работать. Следует

особенно отметить и тот факт, что некоторые указывали, что изучать русский престижно, потому что это сложный и необычный язык, знание которого характеризует студента или будущего соискателя как трудолюбивого и усердного человека. Данные качества очень ценятся в корейской культуре. Остальные ответы так или иначе связаны с интересом к культуре России или с хобби студентов (общение с носителями, чтение книг, просмотр фильмов, музыка, путешествия и т.д.)

В сферу интересов данной группы вошли преимущественно культурные темы (еда, путешествия, музыка и кинематограф). Однако более сильные студенты проявили интерес к обсуждению некоторых глобальных и философских проблем (экология, психологические проблемы, международные отношения, будущее).

В качестве приоритетных форм работы во время изучения иностранного языка опрошенные выбрали много говорить, в том числе с носителями языка. Неожиданным оказалось то, что студенты хотят говорить бегло и свободно больше, чем говорить правильно. Изучение грамматики отметил только один человек, тогда как чтение текстов и прослушивание аудиозаписей оказалось более актуальными для этой группы.

Очевидно, что большинство указанных тем входят в список актуальных для уровня B1. Так как в группе преобладали студенты старших курсов, которым до окончания университета необходимо сдать экзамен B1, нужно было также уделить внимание не только бытовому общению на русском языке, но и обсуждению более сложных социально-культурных тем, таких как «роль иностранных языков в жизни человека, отдых, интересы, увлечения (искусство, спорт, путешествия и т.п.); город как центр культуры и туризма, проблемы современного города, жизнь в городе и в деревне; география, история и культура страны, природа и человек, экология» [2, с. 8].

В связи с этим (и с тем, что несколько студентов группы уже сдали экзамен ТРКИ-1 в России) в качестве первого домашнего задания группе было предложено пройти также направленный эксперимент и выбрать из 50-60 картинок, описывающих современные глобальные проблемы, три наиболее интересных и представить описание заинтересовавшей картинке с объяснением причин, почему именно этот вопрос заслуживает обсуждения на уроке. Например, описывая картинку с роботом-уборщиком и человеком-уборщиком, студентка задалась вопросами: *«Могут ли роботы заменить человека? Если да, правильно ли это? В настоящее время с развитием науки и техники, труд многих людей заменяется трудом роботов. Есть много мнений по этому поводу, поэтому я хочу обсудить это со своими одноклассниками».*

На втором занятии была организована дискуссия по типу «Пирамида» (Pyramid Discussion), в ходе которой в результате парного и группового обсуждения, студенты выбрали из всех интересующих тем только 4 самые интересные, в список вошли: вегетарианство и здоровое питание,

зависимость от смартфонов и другой электроники, нехватка свободного времени и психологические проблемы современного человека, путешествия в современном мире (во время COVID-19 и после него). Необходимо отметить, что темы студенты формулировали сами, а обсуждение работало как диагностика потенциальных лексико-грамматических проблем, которые необходимо решить посредством предстоящего курса по разговорной практики.

В результате, в программу курса, основанную на интересах студентов и на «Требованиях по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение» (2007) были включены следующие темы: роль иностранных языков в жизни человека (цели, советы и обещания); здоровое питание (вегетарианство и диета, вегетарианство и экология); свободное время (на что тратить и как экономить время, хобби и интересы, психологическое здоровье студентов); гаджеты и Интернет (зависимость или необходимость; проблемы большого города, которые решаются с помощью гаджетов; социальные сети); незабываемое путешествие (прошедшее, будущее).

Учитывая желание студентов много и свободно говорить, большинство занятий было организовано с использованием приема «подумал один, обсудил в паре, обсудил в группе» (Think-Pair-Share) с применением таймера, позволяющего высказаться всем желающим, а также ограничить время для подготовленного и свободного обсуждения поставленных вопросов. Были проведены дебаты с распределением ролей на тему «Старики, подростки, студенты, бизнесмены vs гаджеты и Интернет».

На каждом занятии студентам предлагались аудиоматериалы, а в качестве домашнего задания два раза привлекались подкасты в оригинале (советы полиглота Д. Петрова; странные вопросы вегетарианцам). Также было учтено и желание студентов познакомиться с песнями на русском языке (Чайф «Оранжевое настроение» - еда и продукты, психологическое здоровье; Мумий Троль «Лето без Интернета» - гаджеты, путешествия). Желание студентов посмотреть фильмы на русском языке также не осталось без внимания. После обсуждения Интернета и обманов в сети (данный поворот темы также был предложен обучающимися), студенты посмотрели одну линию художественного фильма «Елки» (2010 г.) о знакомстве пары молодых людей из Казани через Интернет и их нечестном поведении по отношению друг к другу. Во время разговора о путешествиях в качестве домашнего задания студенты посмотрели короткометражный фильм о Новосибирске и поездке иностранцев по Транссибирской железной дороге.

В качестве финального задания курса, кроме лексико-грамматического теста и экзамена по аудированию, студенты представили свои проекты на следующие темы: «Изучение иностранных языков: ваш опыт, советы и рекомендации»; «Полиглоты. Кто они? Как им удаётся выучить много иностранных языков?»; «Здоровый образ жизни. Что это такое? Как изменился образ жизни

современного человека»; «Вегетарианство: плюсы и минусы. Почему люди отказываются от мяса?»; «Диеты: плюсы и минусы»; «На что современная молодёжь предпочитает тратить своё время?»; «Спасибо Интернету: плюсы и минусы сети»; «Интернет-зависимость: правда или миф?»; «Гаджеты и приложения. Что они значат в нашей жизни?»; «Стриминговые сервисы, как они изменили нашу жизнь»; «Путешествия. Незабываемое путешествие»; «Путешествия. Как изменились путешествия сегодня»; «Путешествие вашей мечты, или планы на будущее».

В целом, опыт создания гибкой программы обучения можно считать вполне успешным, но требующим доработки. Студенты были мотивированы, принимали активное участие в занятиях, с удовольствием и интересом, обсуждая выбранные темы. В рамках анонимной обратной связи курс получил оценку 4,5 из 5 баллов. Одним из главных минусов курса студенты посчитали именно сложность выбранных материалов и тем, что неизбежно случается в разноуровневой группе. Несмотря на это, все студенты успешно сдали экзамены и представили блестящие финальные проекты.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – Москва, 2009. – 448 с.
2. Андрушина Н. П. И др. Требованиях по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант. – Москва – Санкт-Петербург, 2009 – 32 с.
3. Анопочкина Р. Х. «Поколение Z» и особенности его обучения в системе РКИ // CCS&ES. – 2018. – №3. – С. 212–217.
4. Рябова Р. В. Гуманистический подход к нравственному воспитанию младших школьников в инклюзивном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2020 – № 3. – С. 36.
5. Lewis M. The Lexical Approach. The State of ELT and Way Forward. – Boston, 2002 – 213 p.

Shagaeva S. A.

Hankuk University of Foreign Studies (HUFs)

How to increase students' motivation in Russian language communication? Drawing up a course syllabus based on the interests of students in a multi-level group

(the conversation classes for advanced Korean students studying Russian in the Republic of Korea)

This article describes the private experience of creating an «Advanced Russian Conversation» course syllabus based on the individual goals, interests and educational needs of a group of Korean students who continue to study Russian abroad. The author believes that the ability to choose the topics of conversational lessons increases the internal motivation of students, since freedom in choosing the material being studied is one of the values of the modern generation of students.

Key words: communication teaching, Russian as a foreign language, Korean students, motivation.

Шершнёва Ольга Николаевна
Могилевский государственный университет
им. А. А. Кулешова

Коммуникативно-прагматический потенциал пунктуации современного художественного текста (на материале текстов белорусских писателей)

В статье на примере произведений белорусских писателей описываются характерные для современной художественной прозы приемы пунктуационной организации текста. Делается акцент на коммуникативно-прагматическом потенциале знаков препинания при отступлении от правил, при усилении, ослаблении и игнорировании пунктуационного оформления. Иллюстративно подтверждается связь пунктуационного оформления с созданием индивидуального авторского стиля.

Ключевые слова: коммуникативно-прагматический потенциал, пунктуация, знак препинания, художественная литература.

Процесс формирования художественного текста непосредственно связан с решением коммуникативно-прагматических задач. Прагматический подход к изучению художественного текста способствует раскрытию его коммуникативного назначения и использования адресатом в качестве средства воздействия на реципиента. Под коммуникативными свойствами языковых единиц понимаются лингвистические характеристики текста с учетом соотношения автор – текст – адресат. Взаимосвязь трех указанных компонентов является общеизвестным положением лингвистической прагматики. Именно через коммуникативную деятельность адресанта и адресата осуществляется формирование и восприятие лингвистических структур.

Исследование языковых средств художественного текста требует коммуникативно-прагматического подхода, поскольку их прагматический потенциал проистекает из определенной речевой ситуации и их интерпретации часто являются контекстуально обусловленными. Под прагматическим потенциалом понимается «корреляция между выбором языкового материала отправителями текста и их речевым поведением, а также возможность актуализации нюансов смысла языковых единиц в условиях речевого общения» [1, с. 9].

Стоит заметить, что наличие прагматического потенциала художественного текста отмечают многие прагмалингвисты (Л. С. Бархударов, Г.И. Богин, А.С. Бутусова, М.Т. Гаибова, Р.А. Киселева, Л.М. Кольцова, А.В. Кузнецова, Ю.С. Старостина, Н.Л. Шубина и др.). Создатель исходного текста выбирает конкретные лингвистические средства, которые наилучшим образом служат для реализации коммуникативной цели сообщения. Таким образом, каждый текст имеет свой прагматический потенциал.

По мнению В.Л. Пановой, коммуникативно-прагматическая эффективность высказывания является одним из оснований выбора образных средств его формирования, поскольку «высказывание как единица общения имеет коммуникативно значимую и прагматически заряженную информацию, которую персонаж стремится довести до языкового сознания слушателя

в виде сообщения, вопроса (запроса сообщения), побуждения, эмотивно-оценочных обозначений и т.д.» [2, с. 12].

Очевидно, что прагматическое воздействие на адресата включается в любую коммуникацию, однако способы передачи такого воздействия в художественном тексте приобретают особое значение. В сущности, «прагматический потенциал текста есть производное от прагматического потенциала его микрокомпонентов» [1, с. 9].

Замысел автора воплощается в художественном сочетании графических, лексических, фразеологических, грамматических, стилистических, структурных единиц, формирующих текст. Каждая из названных единиц обладает определенным коммуникативно-прагматическим потенциалом. Как утверждает А.В. Кузнецова, «от авторской интенции зависит характер и объем единиц художественного текста, их соотношенность с объектами мыслимого мира» [3, с. 67]. Иначе говоря, «именно антропоцентрический подход позволит определить языковую компетенцию субъекта, характер и особенности отбора способов и средств выражения значения» [4, с. 80].

Однако стоит обратить внимание на то, что прагматический потенциал зависит не только от средств, используемых автором в процессе создания текста, но и в значительной мере от способности реципиента заметить, осмыслить, разъяснить эти знаки. Следует отметить, что одни и те же языковые единицы в зависимости от их значения, сочетания, частоты употребления могут иметь разные коммуникативные возможности, иначе говоря, разный коммуникативно-прагматический потенциал. Особое место в системе прагматически насыщенных языковых единиц, способных передавать имплицитные значения, занимают пунктуационные знаки.

Каждый художественный текст имеет свою систему знаков препинания, обусловленную прагматической установкой автора и коммуникативным заданием в целом. Наиболее значительна роль пунктуации в формировании смыслов художественного текста, в создании и реализации подтекста. Придерживаясь точки зрения Р.А. Киселевой, мы воспринимаем подтекст как «имплицитную коннотативную информацию, рождающуюся из комбинаторных приращений смысла элементов всех языковых уровней текста, приобретающих способность вносить дополнительные черты в сообщение в своем контекстуальном взаимодействии, и воспринимаемую читателем в результате многочисленных перекодировок» [5, с. 78].

Имплицитный характер пунктуации всегда эмотивен и обусловлен прагматическими причинами: желанием передать скрытую оценку автора, достичь определенного эстетического эффекта, связанного с функцией художественного текста; стремлением воздействовать на чувства и мысли адресата, подсказывая наличие дополнительного смысла и указывая на необходимость его восприятия.

Пунктуационно-графическая организация современного художественного текста усложнилась как за счет увеличения средств, способов и приемов визуального выражения смысла, так и «за счет изменения функций привычных знаков препинания, расширения возможностей их варьирования и комбинаторики знаков» [6, с. 8]. Прагматический потенциал пунктуации непосредственно связан с ее экспрессивными возможностями, а значит, с возможностью указывать на важность осмысления и прочтения дополнительного, междустрочного содержания. Опираясь на принятые нормы постановки знаков препинания и их возможные варианты, следует отметить, что для современной художественной прозы характерны следующие приемы пунктуационной организации текста: 1) отступление от правил пунктуационного оформления при сохранении общей нормативной тенденции; 2) усиление пунктуации; 3) ослабление пунктуации; 4) игнорирование пунктуационного оформления.

Всякое отступление от нормы экспрессивно. Не исключение в этом отношении составляет отступление от правил постановки знаков препинания. В сущности, пунктуационное оформление любого художественного текста представляет собой дополнительную, невербальную систему, адекватное восприятие которой влияет на создание атмосферы максимального взаимопонимания автора и читателя. Создавая текст, писатель, вне всякого сомнения, надеется на то, что его авторская интенция будет осмыслена реципиентом. Таким образом писатель как бы приравнивает свое мировоззрение к мировоззрению читателя, рассчитывая на одинаковые с ним если не взгляды на жизнь, то хотя бы общие знания относительно построения текста, значения используемых слов, правил орфографии и пунктуации. Поскольку только наличие таких знаний позволит читателю обратить внимание на отступление от нормативного оформления, сигнализирующее о наличии имплицитной информации, важной для понимания текста. Очевидно, что для художественного текста, где подтекст является нормой, такие отступления не единичны и, более того, оправданы не только жанрово-тематическими особенностями произведения, но уже даже самым художественным подходом к осмыслению действительности.

Всякие отступления от нормы прагматически и стилистически значимы, поскольку определяются необходимостью акцентирования внимания на определенном контексте и передачи эмоционального состояния автора/персонажа, например:

А грозы так и не случилось. Наоборот – во всю сияло солнце; Но ведь сам этот папоротник, эти березы, дубы, клены, гинкго, китайская роза, миндаль, монстера, мандрагора и даже простой подорожник... Все они и есть то чудо, к которому можно прикоснуться (А. Жур «Записки на кленовых листьях»); *Уезжаю – решил сделать паузу в словах, большу-у-ую такую – где-то на неделю* (А. Кулеш «Мотю»).

Постановка знаков препинания в процитированных примерах соответствует коммуникативным задачам и прагматически оправдана, так как помогает передать чувства автора и дополнительный, свойственный для описанной ситуации смысл: тире вместо запятой после вводного слова подчеркивает контраст между ожиданием и действительностью; многоточие при разделении в разные предложения однородных членов и обобщающего слова позволяет повторно выделить каждое из описанных растений, создать фотографический эффект, сделать обобщение более выразительным; предпочтение вставной конструкции, оформленной при помощи тире, даже зрительно увеличивает продолжительность желанной для персонажа паузы.

Усиление пунктуации всегда индивидуально для каждого автора и связано не только с введением дополнительных пунктуационных позиций, но и с его стремлением к выражению имплицитного смысла через насыщение текста знаками препинания. Введение дополнительных пунктуационных знаков (наиболее частые из них многоточие, тире, вопросительный знак, восклицательный знак) влияет на усиление восприятия деталей повествования, которых автор считает важными для осмысления описываемых событий:

Все сходится. Жизнь — его. Что касается скуки...; Судьба, кажется, иначе стала относится к Елисею (или Елисей — к судьбе?); Он вышел на лестничную площадку, вдохнул в себя теплый воздух (горько?) — и тут же насторожился; Мысли не хотели формулироваться, разбегались, чувства отказывались возгораться, и его светлые ум и душа выражались в скучных вопросах: что у нас на обед? Что у нас на ужин?; (А. Андреев «Золотая рыбка»); Но откуда растения это знают? Что им нужно расти? Вот еще один миллиметр, новая веточка, почка, листок... И так — до последнего своего мига, не теряя ни секунды на зависть, ревность, мстительность и злобу. // Им не важен карьерный рост. Они просто растут... // Хорошо бы и нам так. Расти, тянуться вверх, ну хотя бы... вставая на цыпочки; А может, деревья растут из-за... любопытства? Да-да! <...> // Ну так пригласим их на чай?...; У меня есть знакомая с роскошно длинными и густыми волосами. Когда она чем-то сильно огорчена или обеспокоена, то снимает стресс весьма необычным способом. // Берет ножницы и — щелк-щелк! — подрезает себе волосы; Луизиания трехлопастная — декоративный вид. Зато декорацию... нет! — сам дух волшебства в саду непременно воплотит (А. Жур «Записки на кленовых листьях»).

В сущности, приведенные примеры подтверждают семантическую насыщенность (иначе — семантизированность) знаков препинания. Независимо от того, соответствует ли норме их употребление в тексте, они обращают на себя внимания неожиданностью или частотой употребления, не просто отражая эмоции автора, но и сигнализируя о наличии необходимой для

прочтения и осмысления информации (жизненные противоречия, неуверенность, обыденность, удивление, восхищение, отрицание и др.).

Насыщение текста знаками препинания может быть итогом объединения разнородных, но взаимосвязанных между собой сообщений в одно предложение:

Однажды сырым февральским днем (с привычно серого неба сыпал мокрый снежок, но утром – впервые за зиму – тонко и вовсе не робко исходили писком какие-то птахи, продолжительно и призывно: то был недвусмысленный глас весны) Елисей собрался на работу; Молодого следователя почему-то интересовал не столько бандит, который требовал у Златы кругленькую, не с потолка взятую сумму (узкоглазый желудь добросовестно «работал по объекту»: неделю выслеживал ее, был в курсе всех нюансов бизнеса – он хорошо представлял, чего следует добиваться в данном случае), сколько отвлеченный вопрос: превысил Елисей допустимые меры обороны или нет? (А. Андреев «Золотая рыбка»).

В обоих процитированных примерах основное сообщение (Елисей собрался на работу; следователя интересовал отвлеченный вопрос) «обрастает» сопутствующими сообщениями, которые настраивают на дальнейшие события либо уточняют обстоятельства, при которых происходили предыдущие. Важность восприятия одновременности либо причинно-следственных связей происходящего предопределяет постановку достаточно выразительных знаков препинания. Каждый отдельный знак препинания воспринимается как нормативный элемент членения предложения, соответствующий определенной грамматической позиции. И только в совокупности сопровождающих предложение знаков препинания заключается их коммуникативно-прагматический потенциал.

Характер речевого поведения автора особенно отчетливо проявляется в ослабленном пунктуационном оформлении или даже игнорировании пунктуационного оформления:

Не азірайся, хлопча

Што там, за сьпінаю?

Купалінка, МакДоналдз, Самота, Альба?

Ты ідзеш па адпаліраваных прыступках гарадзкога раю

Жалейка сіпла гучыць

выплятае

цёплыя гукі

Не азірайся (І. Бабкоў «Cafe' “У Топія”»)

Пунктуационно-графическая организация процитированного текста усложнилась как за счет увеличения средств, способов и приемов визуального отображения дополнительных смыслов (отказ

от точек в конце предложения и частично — от запятых), за счет изменения функций привычных знаков препинания (одно предложение “*жалейка сіпла гучыць выплятае цёплыя гукі*” оформлено в три абзаца), расширения возможностей их варьирования и комбинаторики знаков. Визуальная репрезентация семантической структуры художественного текста, осуществляемая путем объединения, развертывания, деления, актуализации разноуровневых языковых единиц имеет непосредственное отношение не только к его эксплицитному и имплицитному содержанию, но и к личности автора, стремящегося передать чувства именно в той форме, которая застыла в его сознании.

Таким образом, коммуникативно-прагматический потенциал знаков препинания в художественном тексте значителен, так как часто для передачи экспрессивности, выразительности одних лексических средств бывает недостаточно. Система пунктуации является неотъемлемой частью индивидуального авторского стиля и способствует повышению эффективности передачи авторской интенции. Для современной художественной прозы наиболее характерны отступление от правил пунктуационного оформления при сохранении общей нормативной тенденции; усиление пунктуации; ослабление пунктуации вплоть до игнорирования пунктуационного оформления.

Каждый из знаков препинания содержит определенную имплицитную информацию, продиктованную уже самой концепцией художественного текста. Ослабление пунктуации современного художественного текста актуализирует языковые единицы с точки зрения заложенного в них интерпретационного потенциала; кодирует дополнительные смыслы высказывания (то есть даже неупотребление пунктуационного знака может скрывать дополнительные значения); раскрывает характер речевой тактики говорящего и тип речевого поведения. Отсутствие знаков препинания, с одной стороны, лишает тексты их актуализации, однозначности толкования, а с другой стороны, позволяет читателю самостоятельно расставлять смысловые акценты в структуре высказывания; дает реципиенту свободу в интерпретации модально-оценочного содержания высказывания; направляет их на соавторство с читателем, который активно вовлекается в повествование, становится его участником, воспринимает его в соответствии со своим мировоззрением и своими моральными принципами.

Литература

1. Дорджиева Е. В. Языковые средства создания прагматического потенциала английского художественного текста : дис. ... канд. Филол. Наук. – Пятигорск : Пятигорский гос. Лингв. Ун-т, 2005. – 179 с.

2. Панова О. Л. Коммуникативно-прагматические средства создания речевой образности в современном драматургическом тексте (60–80 гг. XX века) : дис. ... канд. Филол. Наук. – Волгоград : Волгоградский гос. Пед. Ун-т, 2001. – 212 с.
3. Кузнецова А. В. Пространство художественного текста: образ автора, концептуализация, идиостиль // Язык. Дискурс. Текст : материалы IV междунар. Науч. Конф. – Ростов н/Д, 2009. – С. 67–71.
4. Штатская Т. В. О лингвистической прагматике // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-1. – С. 80-80.
5. Киселева Р. А. Интерпретация подтекста в рамках стилистики декодирования // экспрессивные средства английского языка : сб. Науч. Работ. – Л. : Ленингр. Пед. Ин-т им. А. И. Герцена, 1975. – С. 67–78.
6. Кольцова Л. М. Художественный текст через призму авторской пунктуации : автореф. Дис. ... докт. Филол. Наук. – Воронеж, 2007. – 48 с.

Sharshniova Volha

Educational establishment «Mogilev State A.A. Kuleshov University»

Communicative and pragmatic potential of punctuation of a modern literary text (based on the texts of Belarusian writers)

Using the example of the works of Belarusian writers, the article describes the methods of punctuation organization of the text characteristic of modern fiction prose. The emphasis is placed on the communicative and pragmatic potential of punctuation marks when departing from the rules, when strengthening, weakening and ignoring punctuation. The connection of punctuation design with the creation of an individual author's style is illustratively confirmed.

Keywords: communicative and pragmatic potential, punctuation, punctuation marks, fiction.

Шин Маргарита Викторовна

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека

dazylazy@mail.ru

**Реалии «окрестностей» романа А.Б. Сальникова «Петровы в gripпе
и
вокруг него»**

В статье рассматриваются особенности построения композиции современного романа, на примере романа А.Б. Сальникова, выявляются характерные черты главных героев, их влияние на построении, их взаимодействие с реальными и вымышленными событиями, происходящими в сознании героев.

Ключевые слова: Современный роман, герой, мозаичная композиция, сюжет, ретроспекция, флэшбек, хайлайт.

Тенденция к деканонизации в литературных жанрах XXI века вызвана всплеском разрушения традиционных форм, вследствие активного использования авторами приемов абсурда, карикатурного описания героев. Особо ярко данное явление проявилось в анти-романе, где писатели намеренно рушат жанровые рамки и пренебрегают всеми специфическими особенностями романа.

На стыке исторических эпох, когда появилась потребность в чем-то новом, актуальном стала проблема саморефлексии, достигнувшей апогея в довольно жесткой самоиронии, облаченной в форму сарказма. Примерами анти-романа являются «Жак-фаталист и его хозяин» Дени Дидро (1773), «Мастер Баллантре» Роберт Льюис Стивенсон. Данные анти-романы представляют собой пространство, полное хаотичных элементов. А отсюда следует постоянная перенасыщенность художественного текста фактами, стиранием границ между реальностью и вымыслом, что приводит к намеренному искажению всей структуры произведения.

Ролан Барт в 1970 году предпринял попытку охарактеризовать концепцию Текста. Произведение, помещенное в текст. В тексте существует многообразное количество «топосов», а задача писателя – умело «жонглировать» языковыми и литературными топосами, чтобы границы омывая друг друга не тонули в друг друга, а наоборот растворяли самое главное [2, с. 8]. Современный романист вводит героя в симуляцию. В античной философии Платон создал «симулякр», как копию копии, реплику, подобие подобного. Зарождается авторская игра, способная обогатить произведение своими символами, тайными загадками и т.д.

Метод «умалчивания», утаенного смысла – излюбленные инструменты для полного погружения в симулякр, они работают как и над созданием интриги в произведении, так и в целом двигают сюжет в разных направлениях, нужных автору. Игра смыслом в произведении позволяет преодолевать таким образом хаос, как-то его контролировать и укладывать в форму сюжета.

Искусство всегда проходит через стадии «самоотрицания», как человек всегда склонен к самокритичности и недооцениванию самого себя. Например, роман Сервантеса «Дон Кихот» во время написания был анти-рыцарским романом, пародировавшим каноны привилегированного класса рыцарей. Однако процесс деканонизации не призывает к абсолютному отказу от жанра, это общая тенденция переосмысления традиционных методов построения романа [2, с. 17].

Современную литературу можно сравнить с образом, «повернутым лицом назад», в золотой век, в золотой стандарт, в «закоренелый» эталон. Авторитет литературы золотого века обусловил ряд границ для авторов. Эта литература прошла проверку временем, она высекла на камне истории мировой литературы свои инициалы. Являются ли романы современности лишь имитацией романов 19 века?

Источник романа – современность, ее познание, стремление предсказать будущее. Предмет романа – незавершенная, становящаяся действительность, без конца и начала.

Писатели цифровой эпохи на первый план выводят «действительность», а личность пропадает в толпе, она подвергается тотальной типизации. Как и во всех антиутопиях человеческая личность максимально типизирована и обезличена. Образ выступает как необходимый инструмент, при помощи которого автор показывает реальность. Человек-фонарь, открывающий текст читателю, через его «контуры» мы видим реальность [1, с. 60].

Таким образом, действительность – это неиссякаемый предмет описания, а человек – это объект, настроенный на освещение реальности. Действительность в романе движется по законам регенерации, ее элементы, как и клетки в человеческом организме постоянно умирают и появляются. Разнообразие порождает одинаковость, как ни парадоксально это бы ни звучало, а одноликость всегда располагает к раскрытию многогранности. Так и действительность всегда наполнена разными смыслами.

В настоящее время писатели стремятся абстрагироваться от романного мышления, уйти от «трафарета» выстроенных сюжетов и образов. Так как жизнь самого автора является неповторимым источником идей и замыслов. Поведение человека в произведении становится максимально условным, «ритуальным», жестовым, так как роману нужен герой,двигающий сюжет. Необходимость такого типа личности обуславливается романскими установками новой парадигмы героя XXI века. Необходимость такого типа личности обуславливается романскими установками новой парадигмы героя XXI века. Человек в романе не завершен, он или больше своей судьбы, или меньше своей человечности. Следовательно, роман современности является конечным результатом «без рамок», в тексте нет границ. Как у фантазии нет границ, так и у читателя всегда есть альтернативное видение, читатель становится участником «сотворчества». Коллективное сознание общества помогает выбрать литературную тенденцию, «поймать» волну и качаться вместе с ней единым ритмом.

Роман ХХІ века интертекстуален, но нужно опасаться того момента, когда текст напоминает нам «борщ» фактов. Поэтому жизнь сама наполняет чашу произведения смыслом. Современная литература обрывает балластом элементов «шоковой терапии», она старается ужесточить и всколыхнуть понимание современного читателя. Бытовая реальность с ее рутиной представляется в заранее «ужесточенном варианте» себя, чтобы вырвать из зоны комфорта простых обывателей, плавающих в бульоне информационной жизни. Роман ХХІ века – это триггер, как темнота является триггером для фобий, так и роман толкает психику простого обывателя в «пучину» метатекста.

Большинству романов современной литературы присущ взгляд «назад» либо антиутопическое видение будущего, и хронотопические соединения «здесь и сейчас» как никогда актуальны. Современная литература должна сама раскрывать себя, иначе кто выскажется за нее? Без прошлого нет будущего, очень расхожая фраза, которая столетиями навевает мысли о том, что прошлое формирует наше будущее. Однако современная литература должна идти по своему уникальному пути, и тогда она сможет обрести статус непреходящей.

Роман «Петровы в гриппе и вокруг него», бестселлер ХХІ века, наполнен флэшбеками и хайлайтами, на которых мы остановим внимание в данной статье. Флэшбек – излюбленный прием кинематографистов, в литературоведении он сопоставим с приемом «ретроспекции». Также «флэшбек» сопоставим с процессом зуммирования на смартфоне, читатель увеличивает и уменьшает картинку, в зависимости от угла зрения, находит правильный ракурс и двигается дальше. Также флэшбек несмотря на то, что это временное обрывание связи с реальностью, позволяет «зажечь» и осветить все потаенные углы, скрываемые автором. В раскрытии характера героя флэшбеки связывают героя с настоящим, а иногда заставляют его задуматься о смысле жизни, просвечиваемом сквозь моменты из прошлого.

В кинематографе влияние флэшбеков огромно и необъятно, даже само произведение может быть обращено в его форму, что вводит зрителя в состояние предположения всего содержания.

«Хайлайт» – дословно означает «выделять», «подчеркивать», это прием, появившийся в социальных сетях и перекочевавший в шоу-программы, интернет-блоги. Если этот термин употребить по отношению к тексту, то таких знаковых моментов будет выделено огромное количество. Для чего они нужны? В первую очередь, чтобы сделать акцент на поступке героя, помочь распознать источники ошибок и недопонимания, охарактеризовать героя и дать объективную оценку его действиям. Далее примеры из текста смогут раскрыть подробнее термины «флэшбек» и «хайлайт».

Широкий спрос на экзистенциальную обыденность и рутину в ее обычном виде, не приукрашенную никакими фантазиями и иллюзиями: «... и дал ему по физиономии, внезапно, но так как-то даже *обыденно*, не слишком даже сильно» [3, с. 3].

Время и пространство в романе обусловлены не только окружающей средой, они напрямую зависят от психологического состояния героя. Сознание героя может растянуть время и пространство как мыльный пузырь, а потом уменьшить до уровня кресла в троллейбусе. Вот такое вот его обуревало дикое, ничем не объяснимое чувство, тесная совокупность мохнатых каких-то дарвиновых сил с Достоевщиной. Был «дядька», похожий на кузнеца из советских кинофильмов, т. е. «здоровенный дядька с таким голосом, от которого вся жесть троллейбуса, казалось, начинала вибрировать».

В самом начале романа, мы с героем путешествуем на троллейбусе, и в тоже время герой вспоминает о «триггерах», мешающих его поездке, это и пенсионеры, которые спорят о политике: «Все это как будто бы могло нехорошо кончиться, но тут наступила конечная, старички вышли и медленно разошлись в разные стороны, спокойные и отстраненные от всего, как до спора, так и не выяснив, при ком был самый сахар: при Брежневе или при Брежневе» [3, с. 9].

В данной ситуации мы закреплены за локацией троллейбус, физически герой именно в дороге, если рассматривать издали. Однако спор пенсионеров выводит героя из собственных мыслей. Все резко обрывается, из-за того, что герои прибывают на конечную станцию. Тогда ради чего нужен был этот абсурдный спор, если в итоге, никому не интересно знать правду, ради которой было уничтожено столько нервных клеток. Обыденное и серое в романе обыгрывается за счет деталей. Еще нужно учитывать тот факт, что герой болеет, а в состоянии болезни может померещиться что угодно и воображение может сыграть в злую шутку: «... гриппуя и сам чувствуя некоторую измененность сознания, Петров стоя колыхался на задней площадке троллейбуса» [3, с. 8]. Тут мы встречаем излюбленный прием постмодернистов с реальностью на грани вымышленного мира. Именно грипп героя помещает его в вакуум общества, где он «наедине со всеми».

На протяжении всего романа проскальзывает живая ирония вперемишку с черным юмором жизни: «... что-то смущенно и протестующе мекающий Петров был пересажен в катафалк, что минут через семь они уже чокались с Игорем пластиковыми стаканчиками над крышкой гроба и проливали водку на гроб, когда «газель» притормаживала или взбрыкивала, и водитель спрашивал обеспокоенно: «Вы там ничего не пролили? Вы аккуратнее там. Еще не хватало», – водитель уже явно жалел, что кроме Игоря в машине сидит еще и Петров, без которого Игорь пил не так развязно,

а Петров не жалел уже ни о чем, он как-то сразу прошел через собственное условие «одну, и всё, а потом вы меня высадите, раз по пути» [3, с. 5].

Игра со смертью, а не на выживание, символизируют всю бесцеремонность жизни. Смерть – это не жуткая старуха с косой, пришедшая за кем-то помимо его воли, это неотделимая часть жизни, круговорота событий. Герой чувствует себя в этом суженном пространстве очень комфортно и беззаботно, хотя и есть малая толика сомнений на этот счет. Жизнь плавно отходит на второй план и в этом ей помогает атрибутика «смерти», которая внушает не здоровый страх, а искомое утешение. Необычные условия для вполне обычной ситуации.

Обезличивание героя происходит за счет его отсутствия уникальности и каких-то сверхъестественных черт. Он не переживал особо, не тревожился, он просто жил: «Описание извилистого пути от будущего моряка и будущего чемпиона до нынешнего водителя катафалка ударило по нетрезвому и болящему мозгу Петрова, как большая мягкая кувалда, так что мысль Петрова потекла сразу в две стороны – в сторону тихой грусти за шофера, восхищения перед его рассказом и спокойствия за самого себя, потому что сам Петров *никаких особых амбиций не имел даже в прошлом, от чего не мог испытать разочарования в жизни никаким образом*» [3, с. 47].

Реальность, окружающая Петрова протекает и затрагивает сознание героя, но не настолько, чтобы попасть под пристальное внимание его самого. Он лишь пассивно наблюдает и озирается кругом. Потерянность и отсутствующий взгляд, с самого начала играют не в пользу главного героя. Он плывет по течению жизни, не прилагая никаких усилий. Амбиции, несмотря на их двоякую сторону, обволакивают жизнь приятным флером задора, адреналина, они как перец, добавляемый в блюдо для придания вкуса. Но данного «огня» в жизни Петрова нет, даже нет искр, они затушены облаком безликости.

«Разглядывая *окрестности своей жизни*, Петров отчего-то *не замечал очевидного*, что он как бы соучаствует в похищении человеческих останков и, может быть, даже совершает некоторое глумление над трупом и за это его могут прицепом, вместе с Игорем и шофером, привлечь» [3, с. 89].

Сравнивая свою жизнь с окрестностями герой «умалывает» ценность прожитой жизни, так как все ему видится маловажным и не особо впечатляющим. Тот факт, что они едут с покойником, никого не беспокоит, очевидное переходит в статус незамечаемого. Рутинная жизнь поворачивает сознание героя в сторону непонимания собственной жизни. От этой картины вновь веет черным юмором:

«Несколько выделялась из этого только огромная копия картины «Три богатыря», присобаченная возле входа, и транспарант, который Петров не смог бы процитировать дословно, однако помнил, что там что-то говорилось про трезвость. В детстве и транспарант, и три богатыря как-то складывались у Петрова в одну общую картинку, ему казалось, что три богатыря иллюстрируют транспарант, что Алеша Попович, слегка оползающий в седле, пьян, а «Три богатыря» – этакая сатира, призывающая не походить на Алешу Поповича. Сам того не замечая, Петров уже походил на Алешу Поповича своей позой, которая становилась все более неустойчивой с каждой выпитой рюмкой» [3, С. 45].

Реплика этой картины опять погружает читателя в мир копий, оригиналы исчезли, остались только подобиya. А в мире, погруженном в хищническую среду, где все поглощается и поглощаемо, только один выход – свыкнуться с этим миром, пропуская через себя волны клонирования. Нужно ли герою меняться, освободиться от этих сетей, либо необходимо принять во внимание все факторы и плыть по течению. Название романа дает подсказку на решение этой проблемы – «Петровы в гриппе и вокруг него».

Болезнь не только на физиологическом уровне давит на героев, но и влияет на их сознание. Автор использует грипп как ширму для освещения повседневности, заболевание – это галлюцинации, мираж, разного рода «глюки», побочные эффекты от жизни. А может быть, эти побочные эффекты и есть жизнь, просто они уже не отключатся, а будут вместе с героем и внутри него.

Таким образом, современный роман максимально приближен к герою, до того момента, как будто он сживается с героем, и в тоже время само название романа говорит о том, что все, творящееся вокруг героя – это и есть смысл.

Литература

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М., С. 506.
3. Комовская Е.В. Жанровая специфика современного романа. – СПб., 2016. – С. 60.
4. Сальников А.Б. Петровы в гриппе и вокруг него. Журнальный вариант - «Волга», № 5–6, 2016. Книжный – М., 2017. – С. 416.

Shin M.V.

National university of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek

The realities of the “surroundings” of A.B. Salnikov’s novel “Petrovs in and around the flu”

The article discusses the features of constructing the composition of a modern novel, using the example of the novel by A.B. Salnikov, the characteristic features of the main characters, their influence on the construction, their interaction with real and fictional events occurring in the minds of the characters are revealed.

Keywords: Modern novel, hero, mosaic composition, plot, retrospection, flashback, highlight.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Минобрнауки РФ, соглашение № 075-15-2022-1139, проект «Тактильная дефензивность и способы ее преодоления: влияние тактильных контактов на психоэмоциональное и социальное развитие человека».

Шлотгауэр Елена Александровна

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина

elenashlotgauer@gmail.com

Коммуникативный потенциал раздражающего тактильного воздействия (на примере концептов «Щекотать», «Щипать», «Царапать»)

Статья посвящена исследованию использования раздражающего тактильного воздействия как способа невербального выражения коммуникативных намерений участников общения. Рассматриваются единицы лексико-семантических полей «Щекотать», «Щипать», «Царапать», репрезентующие в русском языке соответствующие концепты, которые отражают представление о тактильном воздействии раздражающего характера. В результате выявлены и описаны тактильные коммуникативные сигналы, получающие реализацию посредством действий, именуемых лексическими единицами рассматриваемых полей.

Ключевые слова: тактильный жест, тактильная коммуникация, тактильные коммуникативные сигналы, фреймовый анализ.

Вынужденный массовый переход в онлайн-пространство во время пандемии показал, какую ценность для человека составляет не столько вербальная коммуникация, сколько возможность физически ощущать человека рядом с собой, взаимодействовать с ним тактильно: обнять в качестве приветствия и прощания, погладить по плечу для оказания поддержки. Как отмечают исследователи [2], невербальные элементы коммуникации сопровождают речевую, дополняя, расширяя коммуникативное сообщение, а также способны являться самостоятельным элементом коммуникации, выполняя те же функции, что и собственно языковая коммуникация. Сопровождающие коммуникацию жесты как семиотические знаки, несущие определённую информацию, являются объектом рассмотрения невербальной семиотики [4]. При семиотическом подходе, движения тела субъекта, которые он использует для установления физического контакта с партнером по коммуникации, объектом или самим собой, рассматриваются как коммуникативный знак, обладающий означаемым и означающим и терминологически обозначается как *тактильный*

коммуникативный жест, а сообщение, которое передает, адресат посредством тактильного контакта получило наименование *тактильный коммуникативный сигнал* [1].

В данной статье анализируются языковые единицы, репрезентирующие концепты «Щекотать», «Щипать», «Царапать» и одноименные лексико-семантические поля, которые номинируют процесс и результат тактильного воздействия раздражающего характера. Предметом рассмотрения выступают коммуникативные сигналы, передающиеся посредством тактильного воздействия, обозначенного рассматриваемыми глагольными словами и его производными. В задачи исследования входит: 1) произвести пропозиционально-фреймовый анализ рассматриваемых концептов; 2) выявить состав лексико-семантических полей, репрезентирующих данный концепт; 3) на основании семантического анализа характеризовать коммуникативную направленность тактильных жестов, функционирующих в процессе общения.

Концепты «Щекотать», «Щипать» и «Царапать» в русском языке представлены лексико-семантическими полями, доминантами которых являются соответствующие глаголы, выражающие, по данным словарей (МАС под ред. А.П. Евгеньевой), следующие лексические значения: 1. *Щекотать* 'прикосновениями к коже вызывать у кого-л. Легкое нервное раздражение, обычно сопровождающееся смехом' 2. *Царапать* 1) 'зацепляя ногтями, когтями, наносить царапины'; 2) 'скрести когтями, ногтями или чем-л. Острым, колючим, жестким'. 3. *Щипать* 'защемлять пальцами кожу тела'.

Для описания когнитивной структуры рассматриваемых концептов применяется пропозиционально-фреймовый анализ, разработанный и представленный в работах Кубряковой Е.С., Н.Б. Лебедевой Ч. Филлмора и др [5, 6, 8]. Фреймовую структуру составляют слоты, отражающие информацию об участниках, характере действия, локализации обозначенной глаголом ситуации. Концептуальная структура рассматриваемых концептов состоит из 6 слотов, подробно представленных в таблице 1.

Концепт Слот	«Щекотать»	«Щипать»	«Царапать»
Слот 1. Субъект	человек	человек/ животное	
Слот 2. Инструмент	пальцы/ предмет	ногти/ когти/ предмет	
Слот 3. Действие	многократно прикасаться, совершая легкие давящие или скользящие движения	защемлять поверхность	зацепляя, скрести по поверхности
Слот 4. Объект:	человек	человек	кожа человека / предмет

Слот Локализация:	поверхность кожи определенной части тела адресата	поверхность кожи определенной части тела адресата / поверхность предмета	
Слот 6. Цель:	провоцировать раздражение кожи привлечения внимания, проявления чув лишения контроля над ситуацией.	Доставить болезненные ощущения демонстрации превосходства, проявления агрессии	доставить болезненные ощущения для демонстрации превосходства, проявления агрессии / нанести физический ущерб

Таблица 1. Фреймовая структура концептов «Щекотать», «Щипать», «Царапать».

Рассматриваемые лексико-семантические поля представлены глаголами с семантикой раздражающего тактильного воздействия *щекотать*, *щипать*, *царапать*, *защекотать* ‘измучить щекоткой’, *ущипнуть*, *исцарапать* и т.п.); возвратными глаголами (*поцарапаться*, *щекотаться*, *щипаться* и т.п.), отглагольными существительными (*царапина*, *щипание*, *щекотка*), прилагательными и производными от них наречиями (*щекотливый*, *щипучий*, *царапучий*, *щекотливо*). Всего в лексико-семантические поле «Щекотать» входит 12 единиц, «Щипать» – 14, «Царапать» – 14.

В процессе общения участники переживают различные эмоциональные состояния, которые находят отражение в телодвижениях, действиях человека [3]. Следовательно, тактильным коммуникативным сигналом зачастую становится экспликация внутренних ощущений, чувств и эмоций. Крейдлин Г.Е. относит данные жесты к симптоматическим [4].

Анализ контекстов (546 единиц), собранный методом сплошной выборки из НКРЯ [7], показал, что в ситуациях воздействия на партнера по коммуникации все три рассматриваемые тактильные процессы выражают сексуальное влечение субъекта: *Потому что в постели я люблю царапать когтищами различные части тела своего партнера* (М. Милованов. Рынок тщеславия); 1) *Одних женщин невероятно возбуждает щекотание под коленкой* (В. Шахиджанян. 1001 вопрос про ЭТО); 1) *Проститутки в коротких юбках, с глазированными целлулоидными лицами стояли перед входом, и привратник в гетрах, в нелепо скроенном френче английского колонизатора*

скалится, осматривал длинноногих девиц, норовил **уципнуть** за грудь (А. Проханов. Господин Гексоген).

Деструктивно направленные действия **щипать** и **царапать** выражают агрессию, злость, ярость по отношению к собеседнику: 1) *Маруся не нашла ничего другого, как кинуться с кулаками на Коришнова и **царапать**, **царапать** ему «его наглую рожу до крови, потаскуна проклятого, проститута всей страны»* (Г. Щербакова. Подробности мелких чувств); 2) *Анатолий же впадал в раздражение, начинал толкать и **щипать** его, вызывая на драку* (М. Горький. Жизнь ненужного человека).

Используя действия **щипать** и **щекотать**, субъект передает следующие коммуникативные сигналы:

1. Ласку, любовь, сильные эмоции, избыток положительных чувств: 1) *При чтении таких стихотворений — и пьяных и художественно-трезвых в то же время — уже чувствуешь потребность не обнимать и целовать тебя, а **щипать** и кусать.* (А. А. Фет. Письма Я. П. Полонскому); 2) *Таня держала его руку в своей, иногда начинала тихо **щекотать** его ладонь пальцем. Ласки Тани всегда были какие-то школьные* (Юрий Трифонов. Обмен)

2. Неудовлетворенность поведением собеседника, регулирование его действий: 1) *Гулевой, ветреный, к устойчивому труду мало склонный, папа мой был еще и люто ревнив — стоило ему попасть с мамой в компанию, как он принимался шиньгать ее, **щипать** до синяков, чтоб она «не заглядывалась на других»* (В. Астафьев. Последний поклон) 2) — *Нет, уж рассказывай, брат, рассказывай, коли начал, — галдела вся камера, — а нет, так ведь живо подкуем. Эй, Железный Кот! Подковать его надо! «Подковать» — это значило **щекотать** пятки, чего Чирок смертельно боялся.* (П.Ф. Якубович. В мире отверженных. Том 1 // «Русское богатство»).

3. Желание привлечь внимание своего собеседника: 1) *Я убегаю от нее, перехожу к другой компании, но она меня всюду преследует, продолжает дергать, **щипать** и все повторяет: «Ну я хочу выступить, ну объявите меня»* (З.Е. Гердт. Рыцарь совести); *Не получив ответа, Андрюшка снова взял тонкую травинку и стал **щекотать** голое плечо сестры, изображая муху* (В. Липатов. Еще до войны).

4. Выведение объекта из состояния сна: 1) *Август засыпал над главным блюдом, английским пирогом с телятиной и почками в черном пиве, и Меле приходилось его больно **щипать**, чтобы он не уронил голову в подливку* (А. Пятигорский. Древний Человек в Городе // «Октябрь»); 2) *Я еще в лагере его сколько раз будил при помощи **щекотки*** (В. Медведев. Баранкин, будь человеком!).

Щекотать как действие, направленное на раздражения нервных окончаний, психической реакцией на которое является смех, выражает стремление развеселить адресата, устранить

психологический дискомфорт, возникший между коммуникантами: 1) *Он очень старался развеселить Клина, читал тоненьким голосом стишки. Наконец, засунув руку под одеяло, Варавка стал **щекотать** пятки и подошвы Клима, заставил его рассмеяться и тотчас ушел вместе с матерью* (М. Горький. Жизнь Клима Самгина. Часть 1). Дестабилизирующий эффект воздействия также активно используется между партнерами по коммуникации: *Долго еще спорили. Наконец Людмила предложила: — Ну, давай бороться. Саша засмеялся и задорно сказал: — Где же вам справиться со мной! Людмила принялась **щекотать** его. — А, вы так! — с хохотом крикнул он, повернулся и обхватил ее вокруг стана* (Ф.К. Сологуб. Мелкий бес).

В ситуациях, когда субъектом и объектом является одно и то же лицо, реализуются следующие внутренние переживания субъекта:

34. Волнение, задумчивость: *Промолвил Виктор Павлович и, видимо, от внутреннего волнения стал **щипать** себе небритый ус* (Н.Э. Гейнце. Коронованный рыцарь); 2. Нестабильное эмоциональное состояние, горе, страдание, вызванные различными обстоятельствами, в том числе утратой близкого человека: 1) *Благообразная женщина в разорванной на груди рубаше, с распущенными волосами, стояла перед сыном и **царапала** себе в кровь лицо и, не переставая, выла. Садо с киркой, лопатой ушел с родными копать могилу сыну* (М. Н. Задорнов. Фантазии сатирика (2000) // «Октябрь»); 2) *Дербентцы принялись небось просить пощады у Бога, и тузить себя в грудь, и с горя **щипать** себе бороду!* (А.А. Бестужев-Марлинский. Мулла-Нур); 3. Тревога, самообвинения, вызванные низкой самооценкой: *Хорошо, что другого кармана у Ани не было, иначе она могла прямо насмерть себя **защипать**!* Ей казалось, что только она одна такая — глупая, бестолковая, неловкая... (И. Пивоварова. Тройка с минусом или происшествие в 5 «А»); 4. Пробуждение, приведение себя в чувство, соотнесение себя с реальностью: 1) *А мне приходится иногда себя того... **щипать** и когти вонзать в ладошки, чтобы не послать на (не пишу куда по новым правилам) всех «специалистов по прививкам* (Красота, здоровье, отдых: Медицина и здоровье (форум)); 2) Стремление оставаться в сознании, не засыпать: *Маленький Леня **царапал** себе живот, чтобы не уснуть* (М. Кучерская. Современный патерик: чтение для впавших в уныние).

При воздействии на неодушевленный объект субъект демонстрирует:

35. Задумчивость: *Гаврила Васильевич задумался, продолжая **царапать** ногтями по столу* (Д. Липскеров. Сорок лет Чанчжоэ); 2. Волнение, смущение: *Алеша покраснел и в сильном смущении, уличенный во лжи, стал усердно **царапать** ногтем медальон* (А. Чехов.

Житейская мелочь); 3. Агрессию: *В бессильной, бессмысленной злобе ей хотелось **царапать** и бить предметы* (М. Криницкий. Маскарад чувства); 4. Душевную боль, сильные внутренние переживания: — *Это всего мгновение, но меня пронизывает дикая боль, мне хочется кричать, выть, **царапать** землю — всего одно мгновение, — я отворачиваюсь, чтоб, не дай бог, она что-либо не почувствовала*, (А. Гладилин. Прогноз на завтра); 5. Обиду на собеседника: *Вера Игнатьевна приняла руку с колена и начала потихоньку обижаться на Андрея Климовича. Вера Игнатьевна опустила глаза и по вековой женской привычке хотела **пощипать** юбку на колене, но вспомнила, как охая юбку только что Андрей Климович, и еще вспомнила все места, где эта юбка заштопана и заплатана* (А.С. Макаренко. Книга для родителей); 6. Тревогу и негодование: «И, в конце концов, — подумал он, — как бы ни умер, но умер. Теперь это уже не важно. Надо говорить о чем-нибудь другом». *Он не окончил, сел на кровать и стал **щипать** одеяло*. (Ю.О. Домбровский. Обезьяна приходит за своим черепом, часть 3).

Материалы корпусного исследования показали, что действия, оказывающие раздражающее тактильное воздействие могут быть направлены не только на партнера по коммуникации, но и на самого субъекта, а также распространяться на неживые объекты.

Исключение составляет тактильный процесс, номинированный в русском языке глаголом *щекотать*, объектом воздействия которого является исключительно партнер по коммуникации и никогда – сам субъект. Это объясняется физиологическими особенностями человека: в случае воздействия на себя мозг отправляет блокирующие сигналы, которые снижают чувствительность кожи вследствие чего не возникает нервного раздражения и смеха, что лишает действия его цели.

При воздействии на партнера по коммуникации, субъект демонстрирует свои чувства по отношению к испытывающему воздействию лицу (60%), оказывает влияние на его психоэмоциональное состояние (32%), выполняет регулирование его поведения (8%). В ситуациях изменения объекта на самого себя или предмет, сторонний наблюдатель может определить эмоциональное состояние воздействующего субъекта. Характер тактильного воздействия определяет возможность его использования в коммуникации для выражения тех или иных эмоций. Контексты показывают, что в большинстве случаев (82%) посредством действий *щипать* и *царапать* эксплицируется негативное эмоциональное состояние субъекта (агрессия, тревога, обида, душевная боль, волнение), что объясняется деструктивной направленностью воздействия. В то время как действие *щекотать*, напротив, прежде всего отражает положительное отношение к партнеру по коммуникации (91%).

Исследование показало, что действия, обозначенные глаголами *щекотать*, *щипать*, *царапать* активно сопровождают коммуникацию и реализуют различные тактильные коммуникативные сигналы.

Литература

1. 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.
2. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации. М.: Ком Книга, 2006. –112 с.
3. Костяев А.П. Регулятивная характеристика инвективного дискурса в профессиональном общении. – Тверь: Институт прикладной лингвистики и массовых коммуникаций ТГСХА, ТвГУ, 2011. – 100 с.
4. Крейдлин, Г.Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык [Текст] / Г.Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
5. Кубрякова Е.С. Глаголы действия через их когнитивные характеристики // Логический анализ языка: Модели действия. М., 1992. С. 84–90.
6. Лебедева Н.Б. Полиситуативность глагольной семантики (на материале русских префиксальных глаголов). Томск: Изд-во Том. Ун-та, 1999. – 262 с.
7. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. Электрон. Дан. [Б. М.], 2003-2016. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 16.04.2020).
8. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // НЗЛ. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка. М., 1988. С. 52–92.

Shlotgauer E. A.

Pushkin State Russian Language Institute

The communicative potential of irritating tactile contact (case study of «Tickle», «Pinch», «Scratch» concepts).

The article focuses on the use of irritating tactile contact as a way of non-verbal expression of communicative intentions in people's interactions. The considered units are of the lexico-semantic fields "Tickle", "Pinch", "Scratch", which represent the corresponding concepts in the Russian language. As a result, the author identifies tactile communicative signals given through tactile contact nominated with lexical units under consideration.

Key words: tactile gesture, tactile communication, tactile communication signals, frame analysis.

Ягафарова Назиля Рафаиловна
Янгийерский филиал Ташкентского
химико-технологического института
Privett075@gmail.com

Функционально-семантический аспект изучения имен существительных в обучении русскому языку как неродному.

Работа выполнена под руководством Саматовой Дилрабо Юсуфовны, доктор философии (PhD).

В статье рассматриваются особенности изучения существительных функционально и семантически в контексте обучения учащихся русскому языку как родному. При усвоении родовых, числовых и падежных категорий существительных учащиеся сталкиваются с трудностями из-за различий в грамматическом строе русского (изучаемого) и родного (узбекского) языков. Знакомство с функциональными свойствами имен существительных (особенно с функциями текстообразования) целесообразно параллельно с усвоением лексико-грамматических свойств имен существительных.

Ключевые слова: русский язык как неродной, имя существительное, лингвометодика, функционально-семантический.

В современной лингвистической методике одним из наиболее актуальных вопросов, связанных с обучением узбекских школьников русскому языку как родному, является функционально-семантическое изучение имен существительных. При усвоении родовых, числовых и падежных категорий существительных учащиеся сталкиваются с трудностями из-за различий в грамматическом строе русского (изучаемого) и родного (узбекского) языков. Мы считаем целесообразным знакомиться с функциональными свойствами имен существительных (в частности, функциями композиции текста) параллельно с усвоением лексико-грамматических особенностей имен существительных.

Существительные отличаются от других частей речи частотностью, распространением и богатым лексическим содержанием. Кроме того, они могут быть заменены местоимениями в контексте. Как в языкознании, так и в методологии языка остается актуальным вопрос о рассмотрении имен существительных с точки зрения их текстовой функции. В связи с этим при обучении русскому языку целесообразно опираться на функциональный подход, включающий учет функциональных особенностей грамматических единиц в структуре текста.

Имена существительные составляют почти половину словарного запаса русского языка, они имеют богатую систему грамматических категорий. Например, установлено, что использование имен существительных обеспечивает детализацию художественного описания и позволяет наглядно и образно выразить образ, персонаж, место действия. Кроме того, существительные являются основой изобразительно-выразительных средств. Имена мужского и женского рода используются во многих поэтических текстах как средство олицетворения. Существительные выполняют в тексте важнейшие текстообразующую и стилистическую функции, создавая тематическую, пространственную и временную завершенность текста. Изучение имен существительных в процессе обучения русскому языку как неродному основывается на

лексикограмматических и функциональных особенностях этой части речи. В школьном курсе морфологии имена существительные занимают особое место.

Знакомство с системой частей речи начинается с них, с самой объемной, употребительной и общеупотребительной части речи. Осознание лексико-грамматических свойств существительных начинается с того, что у учащихся должно сложиться представление о том, что в русском языке существительные имеют общетехническое значение. С первых же уроков изучения существительных учащиеся должны осознать, что «одной из наиболее отличительных черт существительного является его способность выражать предметность посредством грамматических и словообразовательных средств» [1, с. 43].

У учащихся нередко формируется узкое, ограниченное восприятие обобщенного понятия «название предмета», они обычно отождествляют его с понятием вещи или предмета в быту, не учитывая, что существительные могут обозначать и отвлеченные понятия. Наиболее характерный морфологический признак имен существительных функционально-семантической стороной изучения имен существительных на уроках русского языка как не носителя русского языка является грамматическая категория рода. Родовая категория вызывает много затруднений у студентов (узбеков), которые обусловлены особенностями грамматического строя родного языка учащихся: в узбекском языке, как и в других тюркских языках, родовая категория отсутствует. Незнанием рода существительных объясняются ошибки, допускаемые многими учащимися при согласовании прилагательных, порядковых числительных, некоторых категорий местоимений, а также глаголов прошедшего времени. Родовые различия в этих частях речи, в отличие от существительных, являются синтаксической формой согласования, поскольку подчинены роду существительного, с которым они употребляются. При этом существительное занимает главенствующее положение: родовой признак прилагательного, числа, местоимения и т. д. зависит от его родового признака. Поэтому усвоение рода существительных становится необходимой основой для правильного употребления других частей речи. Однако сложность овладения родом обусловлена не только особенностями родного языка учащихся, но и сложностью выражения самой категории рода существительного в русском языке.

В русском языке родовые различия существительных выражаются: 1) лексическим способом: мать – отец; бабушка – дедушка; петух – курица; 2) словообразовательными аффиксами: ученик – ученица; лев – львица; спортсмен – спортсменка; 3) морфологическим способом: мальчик, трамвай, дом, земля, тетрадь, окно, море, время; синтаксически: большая умница – большой умница и др.

На практике часто для тренировки употребляются отдельные существительные, и у учащихся не формируется понятие о том, что имя существительное выступает как стержневое слово по взаимоотношению к другим словам (частями речи), которые с ним согласовываются. С категорией рода в русском языке тесно связана категория одушевлённости/неодушевлённости. В русском языке смыслового разграничения одушевлённости/неодушевлённости недостаточно, поэтому при определении одушевлённости ведущим становится грамматический признак: одушевлённых существительных во множественном числе (а существительных мужского рода в единственном числе) форма винительного падежа совпадает с формой родительного, а у неодушевлённых с формой именительного падежа. Понимание этой закономерности учащимися позволит избежать ошибок типа «вижу брат» вместо «вижу брата»; «вижу сестра» вместо «вижу сестру». Так, отсутствие категории рода, специфика в выражении одушевлённости/неодушевлённости на родном языке может быть причиной интерферентных ошибок в обучении русскому языку как неродному. Наличие большого количества значений и различных форм выражения падежей также вызывает затруднения у учащихся. С некоторыми трудностями они овладевают предложными конструкциями, поскольку, например, в родном (узбекском) языке учащихся нет предлогов, а их значение передаётся разными средствами.

Категория числа в русском языке также характеризуется специфическими особенностями значения и употребления форм единственного и множественного числа имен существительных. Знакомство с функциональными характеристиками имен существительных рекомендуется осуществлять параллельно с усвоением лексико-грамматических признаков. Уже на первых уроках по изучению имен существительных целесообразно показать особенности употребления имен существительных в тексте, ввести понятие «текстообразующая функция», под которой понимается «способность единиц языка участвовать в создании текста, их способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла – всех факторов, обуславливающих его создание или интерпретацию.

Имя существительное обозначает предмет, может быть собственным и нарицательным, одушевленным и неодушевленным, принадлежит к одному какому-то роду, изменяется по падежам и числам, в предложении может выполнять синтаксические функции всех членов предложения. Однако при этом не имеют понятия о том, какую важную текстообразующую функцию существительные выполняют. На конкретных текстах можно показать, как имена существительные могут выступать средством межфразовой связи в качестве лексического повтора, синонимической замены и др. Изучение имен существительных, как и других грамматических единиц, на уровне

отдельных слов, словосочетаний и предложений не обеспечивает полного описания их функциональных свойств. Создавая собственные высказывания, учащиеся не всегда ясно представляют себе, что значит правильно, целесообразно использовать имена существительные, каково их «поведение» в тексте в зависимости от типа, стиля речи и жанрового своеобразия.

Вышесказанное можно отметить, что в процессе овладения вторым (неродным) языком учащиеся наряду с лексико-грамматическими особенностями имен существительных должны усвоить и их функциональные признаки, то есть текстообразующие функции. Это будет способствовать пониманию и осознанию того, какую важнейшую роль имена существительные выполняют в различных текстах.

Литература

1. Алексеева О.В. Функциональный принцип изучения морфологии в школьном курсе русского языка. – Москва : Изд-во МГОУ, 2010. – 186 с.
2. Бабайцева В.В. Местоимение это и его функциональные омонимы. – Москва : ФЛИНТА, 2014. – 168 с.
3. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. – Москва : Искусство, 1979. – С. 281–308.
4. Болотнова Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: методическое пособие. – Томск : UFO-Press, 2002. – 64 с.
5. Величко Л.И. Работа над текстом при изучении русского языка: пособие для учителя. – Москва : Просвещение, 1983. – 128 с.
6. Еремеева А.П. Роль образцового художественного текста в обучении связной речи // Русская словесность. – Москва, 1999. – № 4. – С. 72–76.
7. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. – Москва : Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
8. Хайрутдинова Г.А. Категория рода существительных в зеркале типологии языковых знаков // Филология и культура. – Казань, 2015. – № 1 (39). – С. 101–105.

Yagafarova N.R.

New branch of Tashkent Institute of Chemical Technology

FUNCTIONAL-SEMANTIC ASPECT OF THE OF NOUNS IN TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE LANGUAGE.

The article discusses the features of learning nouns functionally and semantically in the context of teaching students Russian as their native language. When mastering the generic, numerical and case categories of nouns, students face difficulties due to

differences in the grammatical structure of the Russian (target) and native (Uzbek) languages. Acquaintance with the functional properties of nouns (especially with the functions of text formation) is advisable in parallel with the assimilation of the lexical and grammatical properties of nouns.

Key words: Russian as a non-native language, noun, linguomethodology, functional-semantic.

Ян Цзин

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Синьцзянский университет

yjlqm2020@163.com

Проблемы обучения лексике на продвинутом этапе в китайской аудитории

Статья посвящена проблемам обучения лексике русского языка на продвинутом этапе в китайской аудитории, описываются такие трудности китайских студентов в процессе изучения, как лексическая система русских слов, многозначные слова, синонимы и антонимы, также описываются эффективные приемы использования в процессе обучения лексике в письменной и устной речи.

Ключевые слова: обучение лексике, лексическая система, многозначные слова, синонимы, китайские студенты, русский язык как иностранный.

Лексическая компетенция — это составная часть коммуникативной компетенции в целом, поэтому развитие лексических навыков играет важнейшую роль в изучении иностранного языка [6, с. 58]. Обучение русскому языку как иностранному в китайской аудитории разделяют в основном на два этапа — элементарный и продвинутый. Студенты первого и второго курса находятся на элементарном этапе, а студенты третьего и четвертого курса находятся на продвинутом этапе. Они изучают русский язык с нуля по учебникам «Русский язык в вузах» («Новый Восток»), составленный экспертами Пекинского университета иностранных языков и выпущенный Издательством преподавания и исследования иностранных языков [4, 7–9]. Целью обучения русскому языку в китайской аудитории является коммуникация, необходимо научить студентов практическому владению устной и письменной речью. В программе обучения русскому языку в Китае отмечается, что цель обучения на продвинутом этапе — закладывать хорошую основу русского языка у студентов, оптимизировать структуру их знаний и развивать способности и умения [1, с. 47].

При обучении лексике важными этапами являются следующие:

- а) презентация новых, незнакомых студентам слов;
- б) организация методов овладения новыми словами и повторение;
- в) контроль над усвоением изученных слов.

Презентация незнакомых студентам слов является самым важным этапом работы над лексическим материалом, она разделяется на два процесса: отбор и предъявление лексической единицы и её интерпретация, ключом которой является сообщение сведений о её значении. В процессе презентации новых слов необходимо объяснять лексические значения студентам, необходимо применять средства обучения и методы, чтобы студенты полностью понимали значения слов и их употребление. На втором этапе работы с лексикой проводится организация овладения новыми словами с помощью подготовительных речевых и письменных упражнений. Эти упражнения помогают учащимся зафиксировать в памяти новые слова. Лексические упражнения подробно описаны в работах Е.И. Пассова [5]. На третьем этапе происходит контроль над усвоением изученных новых слов. Конечно, все этапы при обучении лексике РКИ взаимосвязаны. Чтобы понять своего собеседника или правильно выразить свои мысли, студентам нужно накопить достаточный лексический запас.

Лексический запас учащихся по иностранному языку обычно состоит из активной лексики и пассивной лексики. В активный — входят слова, которые учащиеся часто употребляют в своей письменной и устной речи для выражения своего мнения. Пассивный словарь составляют слова, которые учащиеся употребляют нечасто, но при этом должны понимать их при чтении и слушании. Нужно подчеркнуть, что не все значения каждого слова должны быть введены в активный словарь учащихся, студенты в первую очередь запоминают главные, важные значения слов. Особенно в русском языке значение слов часто зависит от контекста. Личный словарь учащегося должен пополняться на каждом уроке, а потом использоваться студентами для написания сочинений, докладов, пересказа текстов [1, с. 92].

В китайской аудитории при обучении лексике студентам младших курсов обычно рекомендуется семантизация новых слов на родном языке. Зрительная наглядность и перевод часто употребляются на этом этапе, что является самым эффективным и доступным способом обучения в китайской аудитории. Во время занятий со студентами, которые находятся на продвинутом этапе, используется одноязычная семантизация новых слов, то есть толкование их значений на русском языке. По мнению А.Ф. Колесниковой, это требование обусловлено рядом обстоятельств. Во-первых, в большинстве случаев объём значений слов изучаемого языка не совпадает с объёмом значений соответствующих слов родного языка, например, прямое и переносное значение. В таком случае перевод не даёт адекватного представления о значениях русского языка. Во-вторых, в родном языке соответствующее слово может выражать несколько другое понятие, например, многозначные слова. В-третьих, прямое непосредственное восприятие новых слов способствует развитию способности мыслить на изучаемом языке. В процессе обучения лексике приняты такие

приемы, как описание, указание на словообразование, использование синонимов или антонимов, объяснение новых слов при помощи перечисления или контекста [3].

Сложная система лексики русского языка вызывает большие трудности для её усвоения китайскими студентами. В процессе обучения лексике русского языка на всех этапах обнаруживается много важных аспектов и трудностей, на каждом этапе используются разные учебные ситуации, разные цели и задачи. Можно выделить следующие типичные трудности и проблемы в преподавании лексики русского языка на продвинутом этапе:

1. Лексическая система русского языка с точки зрения китайских студентов является очень сложной. С одной стороны, при определении значения слов китайские студенты привыкли запоминать русские слова с помощью родного языка, опираться на представление слов в китайском языке. Значения слов в русском и китайском языках почти не совпадают. С другой стороны, в процессе изучения лексики нужно учитывать различные аспекты лексических значений русских слов, что для китайских студентов нелегко. Без учёта этого невозможно сформировать у обучаемых лексические и речевые навыки, правильное восприятие изучаемого языка.

2. Особую трудность вызывают многозначные слова. Русский язык богат эмоциями, особенно многозначные слова обладают сильной выразительной способностью. Важно понимание учащимися правил подбора подходящего варианта лексической единицы в употреблении нужных слов в зависимости от ситуации. В многозначных словах различаются основное значение и значение производное. Например, глагол *дать* в прямом значении значит «вручить», часто сочетается со словами: *книга, номер, журнал* и т.д.; производное значение — «предоставить». Глагол *дать* обладает такой сочетаемостью: *дать квартиру, дать возможность* и т.д. В процессе изучения языка китайским студентам должно стать известно, прежде всего, слово в прямом значении, надо запомнить значение слов в прямом значении и уметь употреблять его в устной и письменной речи, потом надо запомнить значение слов в производном значении, однако они воспринимаются гораздо труднее.

Для того чтобы студенты на продвинутом этапе могли употреблять многозначные слова в устной и письменной речи, необходима определенная система методической работы. Прежде всего, это метод тренировки на основе многократного и целенаправленного включения многозначного слова в различные конспекты, ситуативно обусловленные и направленные на речевое общение. Например, *сильная душа, сильный характер, сильная оборона, сильный в математике, сильная боль, сильный студент*, сочетая слово *сильный* с различными словами, стоит обратить внимание на их значение и употребление, можно уточнить его точное значение, это помогает студентам правильно употреблять их в речи на русском языке.

Обучение синонимам и различение их значений тоже являются проблемой в обучении лексике РКИ. Различение значений синонимов на продвинутом этапе особенно важно. Слова, близкие по значению, составляют сложность для понимания и усвоения для китайских студентов, поскольку различия в оттенках их значений и сочетаемости осознаются только в ходе языковой практики. При обучении синонимам надо обратить внимание на то, что пара синонимов имеет разное употребление и сочетаемость. Например, глаголы *достигать*–*достигнуть* и *добиваться*–*добиться*, оба они в китайском языке имеют одинаковые значения 达到, 取得, перевод не помогает в уточнении значения этих глаголов. Эффективный способ различения синонимов — сопоставить их в словосочетаниях или предложениях, так как почти нет двух слов, одинаковых по смыслу и использованию. Например, можно выполнять такие практики, как чтение и сравнение предложений:

1. Этому спортсмену удалось *добиться* на соревнованиях лучшего результата.
2. Студенты *достигли* больших успехов в учёбе.
3. Пианист много работал над этим музыкальным произведением и, наконец, *добился* большой выразительности исполнения.
4. Критика отмечала, что пианист *достиг* большой выразительности исполнения.

Так, глагол *добиться* обычно употребляется, когда необходимо подчеркнуть активность действий, ведущих к достижению цели. Глагол *достигнуть* употребляется тогда, когда необходимо лишь констатировать факт достижения цели.

Трудность в освоении лексики в китайской аудитории состоит не только в том, чтобы студенты осмыслили и запомнили слова, но и в том, чтобы они научились употреблять их в речи, что тоже является главной целью и задачей для всех этапов обучения лексике в китайской аудитории.

Литература

1. Богатырева И.В., Румянцева Н.М. Система и принципы организации работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному // Вопросы образования: язык и специальность. – 2013, №4. С. 87-93.
2. Ван Мин Цзинь Обучение лексике РКИ с точки зрения семантики (на примере китайской аудитории): Дис. ...магист. филол. наук. Шаньдун., 2018. – 47 с.
3. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. – Москва : Русский язык, 1977. – 80 с.
4. Лю Сумэй. Русский язык в вузах (2). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010. – 424 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативного метода обучения иноязычному общению. Москва : Русский язык, 1989. – 276 с.

6. Хамдамова С.О. Трудности в формировании лексических навыков на уроках иностранного языка // Достижения науки и образования, 2018, Т.1. № 8 (30). – с. 58
7. Хуан Мэй. Русский язык в вузах (3). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2010. – 445 с.
8. Чжан Чаои. Русский язык в вузах (4). Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2011. – 280 с.
9. Ши Тецянь, Чжан Цзиньлань. Русский язык в вузах (1). – Пекин: Издательство преподавания и исследования иностранных языков, 2009. – 349 с.

Yang Jing

*Pushkin State Russian Language Institute
Xinjiang University*

Features of teaching vocabulary at an advanced stage in the Chinese audience

The article is devoted to the peculiarities of teaching the vocabulary of the Russian language at an advanced stage in the Chinese audience, describes such difficulties of Chinese students in the learning process as the lexical system of Russian words, polysemantic words, synonyms and antonyms, also raises effective methods for students to learn how to use Russian vocabulary in written and oral speech.

Keywords: vocabulary learning, lexical system, polysemantic words, synonyms, Chinese audience, Russian as a foreign language.

Янкова Наталия Алексеевна
Международный юридический институт
taliyanka-bis@yandex.ru

Трансформация фразеологизмов как прием стереотипизации в дискурсе регионализма

В статье рассматривается проблема использования когнитивных стереотипов в дискурсе регионализма. В качестве продуктивного механизма стереотипизации исследуются приемы трансформации фразеологизмов: встраивание, редукция, замещение, смысловая проекция, перекомпозиция. Эти приемы, рассмотренные на примере заголовков газетных статей, активно используются авторами для достижения поставленных прагматических задач: не только следовать креативности коммуникации, но делать текст аксиологически и эмоционально насыщенным.

Ключевые слова: дискурс регионализма, трансформация фразеологизмов, когнитивный стереотип.

В XXI в. в связи с активизацией процессов регионализации во всей совокупности ее проявлений, включая макрорегионализацию и глокализацию, формируется особый тип дискурса – дискурс регионализма, или регионалистский дискурс, под которым нами понимается речемыслительная деятельность коммуникантов, органически связанная с функционированием и развитием политической сферы общества в части реализации феномена регионализма,

объективированный в совокупности текстов, которые создают самостоятельное поле социальных смыслов относительно образа определенного региона на транснациональном (межгосударственном), национальном (государственном) и субнациональном (внутригосударственном) уровне политической системы. Регион становится базовым концептом данного дискурса, характеризующимся закреплением новых смысловых элементов в семантической структуре и расширением понятийного объема. По нашим наблюдениям, семантическое ядро слова «регион» ‘группа соседствующих стран или территорий, объединенных по критериям экономического, общественно-политического родства’ получает дополнительные смыслы ‘внутригосударственное или надгосударственное образование, формируемое на ценностно-культурной основе’, ‘политический субъект многополярного миропорядка’. Как подчеркивает академик А.В. Торкунов, «содержательная эволюция регионализма определяется движением от понимания региона преимущественно как пространства, расположенного между национальным и локальным уровнями внутри отдельно взятого государства (микрорегион) к выходу на макрорегиональный уровень» [5, с. 15].

Важнейшим аспектом анализа концепта «регион» является изучение операциональных единиц концептуального анализа, таких как когнитивные стереотипы, в которых содержится лингвокультурная специфика базового концепта дискурса регионализма. Мы исходим из того, что стереотипы как бы интерпретируют базовые концепты дискурса, что обусловлено всей совокупностью бытовых, социально-экономических, политических, природных, социокультурных факторов, следовательно, концепты и их стереотипные интерпретации составляют национальную когнитивную картину мира [4, с. 92]. В этом смысле когнитивные стереотипы, наряду с концептами, могут рассматриваться в качестве концептуальных доминант дискурсов и определять их когнитивную специфику.

В современной лингвистике понятие когнитивного (ментального) стереотипа довольно хорошо проработано. В качестве существенного признака в его дефиниции называется устойчивое типизированное представление о действительности или ее элементе, которое закреплено в массовом сознании [3, С. 109–110]. В.В. Красных полагает, что когнитивный стереотип имеет две разновидности – стереотипы-поведения и стереотипы-представления [2, с. 233]. Для нашего исследования актуальными оказываются прежде всего стереотипы-представления, в частности стереотипы-образы – типизированные представления о ценностно-мировоззренческих и институциональных характеристиках стран Запада, Востока, тюркского мира, Азиатско-Тихоокеанского региона и т.п. Они устанавливают, что следует ожидать от взаимодействия этих и других регионов мира с Россией.

Стереотипы формируются под влиянием коллективного когнитивного пространства, в опоре на когнитивную базу с характерными для нее национальными и культурно-историческими параметрами [1, с. 224]. Поэтому основными критериями выделения когнитивных стереотипов является устойчивость и частотность их использования в конкретных дискурсивных практиках, однозначность и шаблонизация, национально-культурная специфика и массовость, степень детализации составляющих смысловых элементов, стандартизованность языковых приемов и их трансляции в текстах определенной тематики.

Так, на фоне глобальных социально-политических трансформаций, которые происходят сегодня в мире, в русскоязычном регионалистском дискурсе стереотипность относительно концепта «регион» складывается вокруг политических действий стран Запада во главе с США (так называемого «коллективного Запада») и последствий таких действий для России и других регионов мира. В противовес этому формируются когнитивные стереотипы по отношению к другим региональным политическим субъектам, выстраивающим свою политику в условиях жесткой конфронтации.

В рамках данной статьи в центре внимания проблема трансляции стереотипов в дискурсе регионализма посредством стандартизованности языковых приемов. По нашим наблюдениям, таким стандартизованным приемом становится трансформация фразеологизмов и прецедентных высказываний, соответствующая определенной метафорической модели.

Эмпирическим материалом стали заголовки статей в газетах «Аргументы и факты», «Известия», «Коммерсант», «Независимая газета» и др., репрезентирующие изучаемые трансформации. Использование именно заголовков как элементов текста с наиболее сильной позицией обусловлено их функциональностью (информативность и воздействие на интеллект и эмоции адресата-получателя информации), структурно-смысловыми особенностями (повышенная информативность при лаконичности изложения). С января 2022 г. по февраль 2023 г. нами зафиксировано и проанализировано около 100 заголовков, построенных на аллюзии, при этом с определенными разновидностями трансформации фразеологизмов или прецедентных высказываний. Отметим, что данный материал может расширяться бесконечно, поскольку подобные приемы являются продуктивным средством передачи аксиологически значимых эмоционально маркированных смыслов.

Во многих текстах дискурса регионализма в структуре концепта «регион», наряду с ядерной семьей ‘взаимодействие государств’, актуализируется сема ‘качество такого взаимодействия’. Само это качество транснационального, национального и субнационального взаимодействия, становящееся предметом описания в тексте регионалистской тематики, выстраивается по шкале

дружба – сотрудничество – соперничество – вражда, что становится основой для трансляции определенных стереотипных представлений, которые структурно сводятся к суждениям типа: «Восточные страны являются дружественными для России», «Россия должна ориентироваться на Восток», «Запад является источником угроз для других стран мира, в частности России», «Недружественные страны похожи друг на друга по своему поведению, своим взглядам» и др. Кроме того, характерным признаком когнитивных стереотипов является их взаимосвязанность и явная семантическая корреляция: так, например, стереотипы, интерпретирующие концепт дискурса регионализма «коллективный Запад», как правило, семантически сопоставлены с другими концептами «Россия», «Большая Евразия», «глобальный Юг» и др., доминирующими в данном дискурсивном пространстве, а также и с другими стереотипами, реализованными в этом типе дискурса.

Тексты, в которых воспроизводятся эти и другие стереотипные суждения, часто имеют в качестве заголовка трансформированное фразеологическое или прецедентное высказывание, содержащее, кроме определенной информации, прагматический потенциал и положительную или отрицательную оценку явления или процесса. Трансформация таких высказываний осуществляется посредством следующих приемов: встраивание, редукция, замещение, смысловая проекция, перекомпозиция.

Такие трансформации, продуцирующие и транслирующие стереотипные представления, по сути связаны с потенциальными возможностями актуальных метафорических моделей, создающих образ региона, среди которых самыми продуктивными являются антропоморфные (физиологические и личностные качества человека перенесены на конкретный регион), социоморфные (институциональные образования и специфика их социального устройства моделируют конкретный регион) и артефактно-инструментальные (понятия, называющие материальные объекты, являются моделирующими для образа конкретного региона). Такие трансформации обеспечиваются возможностями метафорических моделей брать базовый образ, заложенный в фразеологизме или прецедентном высказывании, несущий при этом определенный стереотипный заряд, и подчинять его прагматическим задачам дискурса регионализма.

Прием встраивания – дополнение базового образа фразеологизма уточняющими компонентами, понятийно связанными с регионалистскими концептами. Например, в заголовке *Польша поставила Германию на дипломатический счетчик [Независимая газета, 04.10.2022]* подвергается трансформации фразеологизм «поставить на счетчик», связанный с криминальной средой для обозначения процента по не выплаченному вовремя долгу. Социоморфная метафора, используемая в этом заголовке, подчеркивает противоречия в межгосударственных отношениях

между Германией и Польшей, возникающие сегодня в связи с требованиями Польши в адрес Германии выплатить репарацию за причиненный ущерб во время Второй мировой войны. Встраивание в данный оборот названий этих стран закрепляет стереотипный образ подобия дипломатических отношений с отношениями криминального мира. Другой пример. В заголовке *Балканское окно в Европу* [Московский комсомолец, 06.04.2022] через прием встраивания используется исходный инструментальный образ прецедентного высказывания «окно в Европу» для закрепления стереотипного представления о том, что контакты России с континентальной Европой в условиях современного политического противостояния возможны только через балканские страны, прежде всего, Сербию.

Прием редукции – противоположен приему встраивания фразеологизма и построен на сокращении состава исходного выражения и его переосмыслении. Например, заголовок статьи *Только тешатся* [Известия, 07.09.2022], повествующей о налаживании дипломатических отношений между Турцией и Израилем, строится на социоморфной метафоре, при которой образ межличностных отношений между любящими друг друга людьми переносится на политические отношения. Такая трансформация исходного выражения закрепляет стереотипное представление о несерьезности политических разногласий между этими странами, приносящих им в современных условиях определенные политические преференции.

Прием замещения – трансформация базового образа фразеологизма или прецедентного высказывания посредством замены его компонента другим, на который и падает основная смысловая нагрузка. Чаще всего в данном приеме замена осуществлена на основе паронимии. Например, в заголовке *Пришли в полнейший Восток* [АиФ, 31.08.2022] осуществлена замена близкого по звучанию слова *восторг* на слово *Восток*, а отсылка к семантике исходного выражения «приходить в восторг» ‘быть в состоянии упоения, восхищения’, транслирует стереотипное представление о сотрудничестве России с восточными странами как важнейшем направлении ее социально-экономического и политического развития. Заголовок *Одного полюса ягоды* [Известия, 22.09.2022], также построенный на замещении слова *поле* на *полюс*, воспроизводит стереотипное представление о сходстве политических взглядов и поведения в европейских странах, что в парадигме многополярного мира позволяет их оценивать как некий единый политический полюс. Как показывает наш материал, прием замещения является наиболее продуктивным в СМИ (63 % от общего числа проанализированных нами заголовков), при этом замена компонентов в исходном выражении необязательно строится на паронимии, главное – отсылка к стереотипу исходного фразеологизма. Например, фразеологизм *между молотом и наковальней* закрепляет стереотипное представление о трудной, угрожающей опасностью ситуации, на его основе строится заголовок

газетной статьи *Между Латвией и наковальной* [Коммерсант, 11.01.2023], содержание которое повествует о введенных ограничениях со стороны Латвии для граждан России, желающих получить в этой стране вид на жительство. Тем самым транслируется стереотип о Латвии как враждебной для России страны.

Прием смысловой проекции – трансформация внутренней формы фразеологизма, при котором в исходном выражении все компоненты сохранены, но трансформируется смысл. Например, в статье с заголовком *Руки загребущие* [АиФ, 08.10.2022] рассказывается о намерении США и стран Запада начать активные экономические и политические действия в российской Арктике, а следовательно, через антропоморфную метафору передается стереотип об установках европейских стран во главе с США максимально использовать в своих политических интересах достижения России в Арктике.

Прием перекомпозиции – намеренное изменение порядка слов в исходном выражении, что позволяет сделать акцент на определенных компонентах его базовой формы. Например, заголовок *Молдавию уже разделяют, но пока не властвуют* [Коммерсант, 02.09.2022] посредством перекомпозиции исходного прецедентного высказывания *Разделяй и властвуй*, при которой первый глагол меняет грамматическую форму, а второй приобретает отрицательную частицу, передает стереотипное представление о Молдавии как о государстве, утрачивающем свою политическую субъектность под влиянием транснациональных политических сил.

Таким образом, эти и подобные примеры показывают, что когнитивные стереотипы, выступающие в качестве интерпретаторов концептов, взаимосвязаны и семантически сопоставимы между собой, поскольку они отражают доминирующие концепты определенного дискурса, в нашем исследовании – дискурса регионализма. Они строятся на базе метафорических моделей, закрепленных в этой дискурсивной практике, и в качестве продуктивного приема могут передаваться через трансформированные фразеологизмы и прецедентные высказывания, в основе которых уже заложены определенные стереотипные представления. Все это позволяет дискурсу регионализма реализовывать разнообразные коммуникативные стратегии и тактики: не только нести повышенную аксиологичность, но и организовывать информационное поле с учетом креативности и ироничности, достигая максимально эффективно поставленные прагматические цели.

Литература

1. Кайгородова Н.Г. Социокультурные стереотипы в коммуникативном поведении: лингвокультурный аспект // Политическая лингвистика. – 2006. – № 19. – С. 224–234.

2. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 275 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. – Москва : Изд. центр «Академия», 2010. – 208 с.
4. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – 2-е изд. , испр. и доп. – Москва : Флинта: Наука, 2006. – 328 с.
5. Торкунов А.В. Россия и политический порядок в меняющемся мире: ценности, институты, перспективы // Полис. Политические исследования. – 2022. – № 5. – С. 7–22.

Yankova N.A.

International Law Institute

Transformation of phraseological units as a method of stereotyping in the discourse of regionalism

The article deals with the problem of using cognitive stereotypes in the discourse of regionalism. Techniques of transformation of phraseological units are studied as a productive mechanism of stereotypization: embedding, reduction, substitution, semantic projection, recomposition. These techniques, considered by the example of newspaper article headlines, are actively used by the authors to achieve the set pragmatic tasks: not only to follow the creativity of communication, but to make the text axiologically and emotionally saturated.

Keywords: discourse of regionalism, transformation of phraseological units, cognitive stereotype.